Niveau(x) d'enseignement: 3 Numéro EDUQ : 0370585
Centre d'intérêt: 260

Roy, Ghislain.

Intégration des écoliers en difficultés graves d'adaptation et/ou d'apprentissage dans une seule et même réalité scolaire / Ghislain Roy [chercheur ; Henriette Bolduc, responsable du projet]. -- [Saint-Georges-Est] : Commission scolaire des Erables, 1981.
iii, 361 p. ; 28 cm.

Titre de la couv. Titre de la p. de faux-titre: Rapport de l'expérimentation d'un modèle d'intervention et d'organisation dans le cadre de l'action "projet-pilote": rapport final. La couv. porte en outre: Projet-pilote TA 5.

Cote Dewey: / Cote LC: /

Descripteur(s): *Enfant inadapté *Déficient mental *Trouble d'apprentissage *Inadaptation scolaire *Perturbé affectif *Intégration scolaire *Primaire (Niveau)

Le rapport rend compte, pour l'année 1980-1981, de la poursuite d'une expérience d'intégration scolaire. Les écoliers intégrés dans les classes régulières sont ceux identifiés comme déficients légers ou mésadaptés socio-affectifs et ceux éprouvant des troubles graves d'apprentissage. Par ailleurs, les déficients moyens et les écoliers souffrant de déviations multiples, bien qu'ils ne soient pas intégrés dans les classes régulières, sont intégrés dans des écoles régulières.

L'expérience se poursuit, en 1980-1981, dans onze écoles primaires de la Commission scolaire des Erables. Le volume s'attache plus particulièrement a décrire les modèles d'organisation retenus en vue de réaliser l'intégration scolaire dans trois écoles de la Commission: les écoles Kennebec, Mgr. Beaudoin et Dionne. De plus les objectifs généraux du projet et les hypothèses qui les traduisent sont présentés.

Type de document: r
Région(s) administrative(s): 03
Financement: Bénéficiaire - Commission scolaire des Erables
Organisme(s) source(s) - MEQ-DGDP
Programme(s) de subvention - Projet-pilote
Auteur de l'analyse: ar

ROY, Ghislain

Intégration des écoliers en difficultés graves d'adaptation et/ou d'apprentissage dans une seule et même réalité scolaire.

PROJET-PILOTE: TA 5
RAPPORT FINAL: 1981

RAPPORT DE L'EXPERIMENTATION

D'UN MODELE D'INTERVENTION ET D'ORGANISATION

DANS LE CADRE DE L'ACTION "PROJET-PILOTE"

RAPPORT FINAL

Commission scolaire
des Erables

Juin 1981

TABLE DE MATIERES

Pages

1.0 Titre du projet..... I

2.0 Identification..... II

3.0 Membres de l'équipe de recherche.....III-IV

Introduction..... 4

4.0 Modèles d'organisation

Modèle Kennebec..... 6

a) Identification des difficultés..... 7

b) Répartition de la clientèle..... 8

c) Localisation des écoliers selon leurs pairs..... 9

d) Organisation physique de l'école..... 9

e) Ressources humaines..... 12

f) Intervenants.....14-15

g) Approche pédagogique..... 30

Projet spécial S.A.M..... 31

h) Rationnel de l'organisation..... 38

Modèle Beaudoin..... 45

a) Identification des difficultés..... 46

b) Groupe d'âge..... 46

c) Localisation des écoliers..... 47

d) Organisation physique de l'école..... 51

e) Ressources humaines..... 51

f) Intervenants..... 53

g) Approche éducative..... 68

h) Rationnel de l'organisation..... 71

i) Prise de décision..... 76

TABLE DE MATIERES

(suite)

Pages

Modèle Dionne..... 77

a) Identification des difficultés..... 78

b) Groupe d'âge..... 78

c) Localisation des écoliers 79

d) Organisation physique..... 83

e) Ressources humaines..... 84

f) Intervenants..... 85

g) Approche éducative.....100

h) Assiette-horaire.....102

i) Rationnel de l'organisation.....103

j) Expérience significative vécue en 80-81.....106

4.2 Objectifs du projet.....124

Objectif I.....126

Objectif II.....129

Objectif III.....133

Objectif IV.....139

Aperçu général du rôle de l'éducateur spécialisé.....142

Aperçu général du rôle de la rééducatrice en langage.....156

Objectif V.....164

Objectif VI.....167

Objectif VII.....169

Objectif VIII.....171

TABLE DE MATIERES

(suite)

		Pages
4.3	Hypothèses du projet	173
	Hypothèse I	175
	Hypothèse II	221
	Hypothèses III et IV	223
	Ecoliers mésadaptés socio-affectifs	239
	Ecoliers déficients légers	271
	Ecoliers en troubles graves à l'apprentissage	319
4.4	Résultats au présent stade	348
5.0	Impact social	351
6.0	Commentaires généraux	352
7.0	Recommandations	356
8.0	Budget	359
9.0	Identification	360
10.0	Résolution de la commission scolaire des Erables	361

LISTE DES TABLEAUX

Tableaux		Pages
I	Clientèle de Kennebec	11
II	Localisation de la clientèle de Kennebec et services offerts	14
III	Intervenants 1re, 2e années, Kennebec	17
IV	Intervenants 3e, 4e et 5e années, Kennebec	23
V	Intervenants maternelle, Kennebec	29
VI	Lien fonctionnel des intervenants, maternelle	42
VII	Lien fonctionnel des intervenants, 1re, 2e	43
VIII	Lien fonctionnel des intervenants, 3e, 4e, 5e	44
IX	Localisation de la clientèle de Beaudoin	48
X	Intervenants maternelle, Beaudoin	59
XI	Lien fonctionnel des intervenants, maternelle	60
XII	Intervenants 1re, Beaudoin	64
XIII	Lien fonctionnel des intervenants, 1re année	
XIV	Intervenants 2e année, Beaudoin	66
XV	Lien fonctionnel des intervenants, 2e année	67
XVI	Prise de décision	76
XVII	Localisation de la clientèle de Dionne	82
XVIII	Intervenants 3e, 4e années de Dionne	93
XIX	Lien fonctionnel des intervenants	94
XX	Intervenants, classes fermées	99
XXI	Adaptation affective et sociale (M.S.A.)	245
XXII	WISK-R (M.S.A.)	249
XXIII	Evaluation académique (M.S.A.)	252
XXIV	Informations générales (M.S.A.)	257

LISTE DES TABLEAUX

(suite)

Tableaux		Pages
XXV	Adaptation affective et sociale (D.L.)	279
XXVI	WISK-R (D.L.)	284
XXVII	Evaluation académique (D.L.)	289
XXVIII	Informations générales (D.L.)	294
XXIX	Aspect moteur du D.L.	300
XXX	Aspect cognitif du D.L.	302
XXXI	Aspect relationnel du D.L.	310
XXXII	Niveau d'intégration du D.L.	317
XXXIII	Adaptation sociale et affective (T.G.A.)	323
XXXIV	WISK-R (T.G.A.)	327
XXXV	Evaluation académique (T.G.A.)	330
XXXVI	Informations générales (T.G.A.)	337

1.0 TITRE DU PROJET

INTEGRATION DES ECOLIERS

EN DIFFICULTES GRAVES D'ADAPTATION ET/OU D'APPRENTISSAGE

DANS UNE SEULE ET MEME REALITE SCOLAIRE

(Reconduction du projet 1979-80)

2.0 IDENTIFICATION

Commission scolaire: des Erables

Région administrative: 03

Secteur: primaire

Groupe d'âge: 5 à 12 ans

Nombre d'écoliers impliqués: 126

Modèles étudiés: Kennebec
Beaudoin
Dionne

3.0 MEMBRES DE L'EQUIPE DE RECHERCHE ET D'INTERVENTION

Responsable du projet:

Madame Henriette Bolduc,
conseiller pédagogique en adaptation scolaire.

Chercheur:

Monsieur Ghislain Roy,
conseiller pédagogique en mathématiques et sciences naturelles.

AUTRES MEMBRES DE L'EQUIPE:

Monsieur Michel A. Bourque,
Directeur des services éducatifs.

CONSULTANTS:

Monsieur Bertrand Gendron,
conseiller pédagogique en
français.

Monsieur Ghislain Roy,
conseiller pédagogique en mathé-
matiques et sciences naturelles

RESPONSABLES DU PROCESSUS DE L'EVALUATION (INTELLECTUEL, SOCIAL ET AFFECTIF):

Mlle Lorraine De Champlain,
psychologue.

Monsieur J. Richard Veilleux,
psychologue.

Monsieur Yves Gilbert,
conseiller en orientation.

INTRODUCTION

L'expérience d'intégration des écoliers en difficulté se continue dans chacune des onze (11) écoles physiques de la commission scolaire des Erables.

Chaque intervenant poursuit sa démarche personnelle en vue d'améliorer ses attitudes face à l'intégration des écoliers en difficulté d'adaptation et/ou d'apprentissage.

Dans le présent rapport, nous avons voulu situer chacun des modèles d'organisation physique des trois (3) écoles concernées. Un rationnel de chacune des organisations a été dégagé. Quelques tableaux indiquent le lien fonctionnel entre les différents intervenants auprès de l'écolier en difficulté.

Comme c'est la suite de l'expérience de l'an dernier, nous référons quelques fois à l'annexe du rapport final du mois d'août 80 en regard de certains instruments employés par les intervenants.

Les écoliers intégrés dans les classes régulières sont ceux identifiés comme déficients légers, comme mésadaptés socio-affectifs, comme éprouvant des troubles graves à l'apprentissage.

Les écoliers identifiés comme déficients moyens et comme déviations multiples ne sont pas intégrés dans une classe régulière. Ils sont intégrés dans une école régulière.

Par contre, les enfants autistiques sont demeurés en institution privée et reçoivent l'éducation et l'instruction d'un intervenant de la commission scolaire.

Les trois (3) modèles retenus et analysés sont ceux de l'école Kennebec, de l'école Beaudoin et de l'école Dionne.

Dans ce rapport final, une analyse plus approfondie de l'atteinte de chacun des objectifs fixés au début du projet a été faite. Quelques recommandations terminent ce rapport.

4.1 MODELE D'ORGANISATION DETAILLE DES SERVICES EDUCATIFS EXPERIMENTES DANS LA REALISATION DU PROJET

MODELE KENNEBEC

MODELE KENNEBEC

4.1 MODELE D'ORGANISATION DETAILLE DES SERVICES EDUCATIFS EXPERIMENTES DANS LA REALISATION DU PROJET

a) Identification des difficultés des écoliers concernés par ce projet

5 écoliers identifiés comme déficients légers

9 écoliers ayant des troubles graves d'adapprentissage

5 écoliers mésadaptés socio-affectifs

19 écoliers ayant des troubles légers d'apprentissage

4 écoliers de niveau de "classe de maturation"

b) Groupe d'âge

Ces écoliers se retrouvent dans tous les niveaux d'âge du cours primaire (6 à 13 ans).

REPARTITION DE LA CLIENTELE PAR ANNEE

T.G.A.	GARCONS	FILLES
4e année	2	1
5e année	3	0
6e année	2	1
Total	7	2

M.S.A.	GARCONS	FILLES
1re année	1	0
2e année	1	0
3e année	2	0
5e année	1	0
Total	5	0

D. LEGERS	GARCONS	FILLES
4e année	2	1
5e année	0	1
6e année	0	1
Total	2	3

T.L.A.	GARCONS	FILLES
1re année	1	0
2e année	1	3
3e année	0	1
4e année	6	3
5e année	4	0
Total	12	7

c) Localisation des écoliers en fonction de leurs pairs du secteur dit "régulier"

Tous les écoliers vivent dans les classes régulières avec service ressource au titulaire régulier et à l'écolier.

d) Organisation physique de l'école institutionnelle

Les écoliers de St-Côme de Kennebec fréquentent deux (2) écoles physiques situées à quelques 200 mètres l'une de l'autre.

La maternelle est située dans la même école physique que les élèves de 4e et 6e années.

Les autres écoliers fréquentent la première école où sont situés les bureaux de la direction et du secrétariat ainsi que la bibliothèque. De plus, chacune des écoles est dotée de salles dont une sert de gymnase. C'est dans cette première école que se trouve aussi la salle d'arts plastiques. Quelques locaux sont aussi disponibles aux deux (2) professeurs oeuvrant en orthopédagogie. Le nombre d'écoliers fréquentant les deux (2) écoles est de 348.

Le tableau I nous présente la situation existante en 79-80 et celle de 80-81.

TABLEAU I: Clientèle de Kennebec

	79-80			80-81		Total
mat.	39		→	mat. 46		46
1re	25 1 att.	26	2 →	1re 19 3 att.	18 1 att. 1 t.l.a. 1 m.s.a.	43
2e	24 1 att.	25 1 m.s.a.	1 →	2e 23 3 t.l.a.	23 1 t.l.a.	50
3e	20 2 t.l.a. 2 d.l.	19 2 t.l.a. 2 d.l.	1 →	3e 22 1 t.l.a. 1 m.s.a.	24 1 t.l.a.	41
4e	24 2 t.g.a.	23 2 t.l.a. 2 t.g.a.	→	4e 18 6 t.l.a. 1 t.g.a.	16 3 t.l.a. 3 d.l. 2 t.g.a.	49
5e	19 1 t.l.a. 3 t.g.a.	22 1 d.l.	→	5e 22 2 t.l.a. 3 t.g.a.	22 2 t.l.a. 1 d.l. 1 m.s.a.	53
6e	24 1 t.l.a. 1 t.g.a.	21 2 t.l.a. 1 t.g.a.	9 →	6e 27 1 t.g.a. 1 d.l.	27 2 t.g.a.	58

- - → Ce sont des écoliers qui reprennent le même degré (doublent)

348

On peut remarquer que la clientèle est assez stable concernant le nombre d'écoliers identifiés comme déficients légers, mésadaptés socio-affectifs ou troubles graves à l'apprentissage.

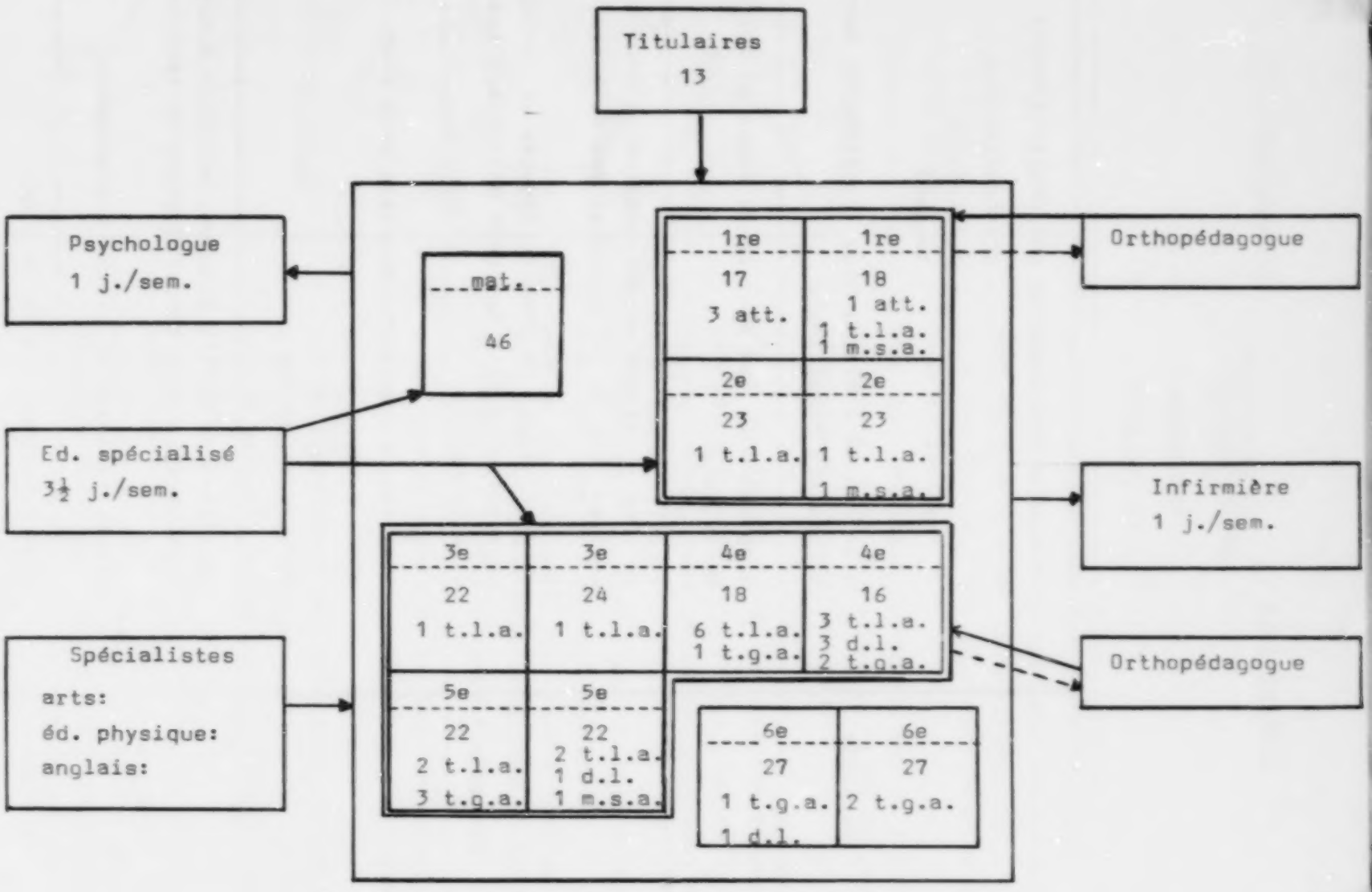
Par contre, même si le nombre d'écoliers rencontrant des troubles légers d'apprentissage est sensiblement le même, nous constatons que plus de 40% de la clientèle est nouvelle. Dans ce dernier cas, plusieurs écoliers n'ont plus besoin d'aide suivie de la part de l'orthopédagogue. Par contre, d'autres écoliers connaissent certaines difficultés passagères.

C'est une école de type semi-urbain. La moitié des écoliers provient du milieu rural. L'autre demeure dans le village.

e) Ressources humaines

- 1 directeur
- 1 titulaire: maternelle (2 demi-temps)
- 2 titulaires: 1re année
- 2 titulaires: 2e année
- 2 titulaires: 3e année
- 2 titulaires: 4e année
- 2 titulaires: 5e année
- 2 titulaires: 6e année
- 1 professeur d'arts plastiques (2 jours/semaine)
- 1 professeur d'éducation physique
- 1 professeur d'anglais (1½ jour/semaine)
- 2 orthopédagogues (1er et 2e cycles)
- 1 éducateur spécialisé (3½ jours/semaine)
- 1 psychologue (1 jour/semaine)
- 1 secrétaire
- 1 infirmière (1 jour/semaine)

TABLEAU II LOCALISATION DE LA CLIENTELE DE KENNEBEC ET SERVICES OFFERTS



Selon le système en cascade: intégration aux niveaux 3 et 4.

/13

f) Intervenants

ORTHOPEDAGOGUE

1re année

(2 groupes)

1re étape	- rencontre les écoliers par petits groupes - psychomotricité - pré-lecture - langage - à la fin de l'étape, tous les écoliers sont soumis aux mêmes tests - discussion de cas pour la 2e étape et prise de décision
2e étape	- se rend en classe occasionnellement pour travailler avec le titulaire et les écoliers - apprentissages de base en lecture et concepts mathématiques sont les deux points sur lesquels elle travaille - évaluation: tous les écoliers sont soumis aux mêmes examens - discussion de cas
3e étape	- rencontre en petits groupes, certains écoliers éprouvant le plus de difficultés en lecture - travaille aussi en classe à l'occasion
4e étape	- même processus que la 3e étape

f) Intervenants

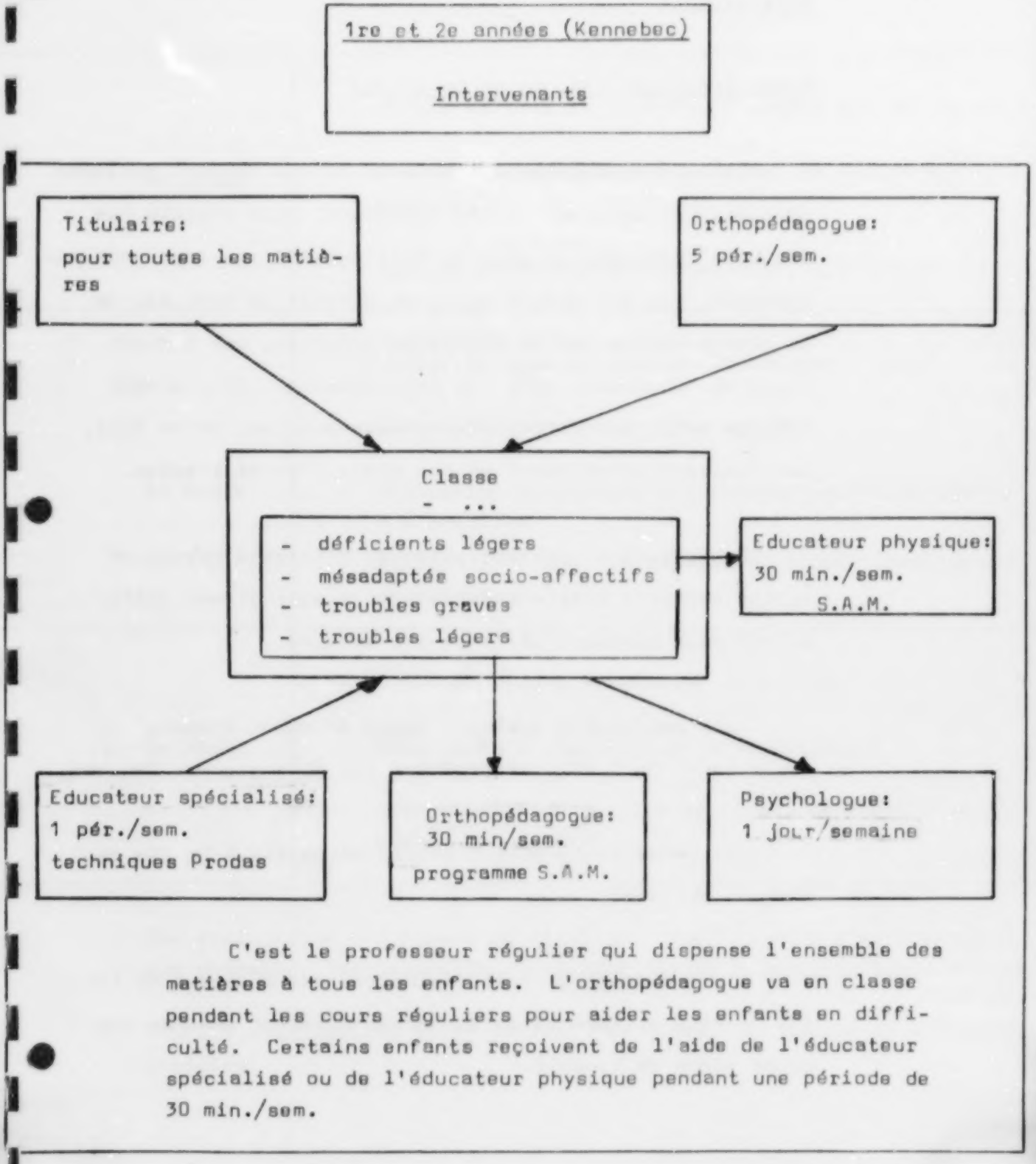
ORTHOPEDAGOGUE
2e année
(2 groupes)

1re étape	- travaille en classe avec le titulaire - apporte une attention spéciale aux écoliers éprouvant de plus grandes difficultés - tous les écoliers ont passé le "test de niveau de base en lecture" - ceux qui semblaient éprouver des difficultés dans ce dernier test ont passé le "test de lecture silencieuse et compréhension"
2e étape	- suite aux résultats de la première étape, l'orthopédagogue travaille en petits groupes la structuration de la phrase et la compréhension de texte chez les écoliers - préparation d'un plan individualisé de travail pour les écoliers ci-haut dépistés - une ou deux périodes par semaine sont consacrées dans chaque classe pour compléter le travail individualisé d'apprentissage en lecture
3e étape	- suite aux résultats de la deuxième étape, l'orthopédagogue continue à travailler en classe à l'occasion - les écoliers ayant des résultats plus faibles sont sortis en sous-groupes afin de leur donner l'aide nécessaire aux acquisitions de base en lecture
4e étape	- même travail en 4e étape - accent mis sur l'éclosion en lecture pour certains écoliers éprouvant encore des difficultés

La souplesse d'organisation vécue dans cette école demande beaucoup de collaboration de la part des différents intervenants. Bien sûr, chaque titulaire a son mode de fonctionnement particulier, mais il y a place pour des suggestions et même des initiatives de la part de l'orthopédagogue. De plus en plus, il arrive assez souvent que les titulaires demandent conseils sur le comportement de certains écoliers ou encore sur l'utilisation de certains matériels ou méthodes pouvant aider l'enfant en difficulté.

Le fait que l'orthopédagogue puisse aller travailler en classe selon les besoins exprimés par le titulaire, demande, de la part de chacun, beaucoup de conscience professionnelle et de compromis.

TABLEAU III



C'est le professeur régulier qui dispense l'ensemble des matières à tous les enfants. L'orthopédagogue va en classe pendant les cours réguliers pour aider les enfants en difficulté. Certains enfants reçoivent de l'aide de l'éducateur spécialisé ou de l'éducateur physique pendant une période de 30 min./sem.

Intervenants

Orthopédagogue: 3e, 4e et 5e années

Elle rencontre les écoliers en classe pendant quelques périodes par semaine. A ces occasions, elle assiste les écoliers éprouvant le plus de difficultés dans leurs apprentissages. Il lui arrive aussi de prendre le contrôle de la classe tandis que le titulaire régulier, qui connaît mieux ses écoliers, aide les plus démunis. Il y a donc échange entre les différents intervenants et, de ce fait, les écoliers connaissent un peu mieux l'un et l'autre.

Ce travail de collaboration et d'entente permet de sortir certains écoliers éprouvant de plus graves difficultés pour quelques périodes par semaine.

Elle administre quelques tests en début d'année (voir page 19) afin de dépister les plus grandes lacunes.

Ces mêmes tests seront repris en partie à la fin de l'année scolaire.

L'orthopédagogue doit rencontrer des écoliers de trois (3) niveaux différents ce qui nécessairement demande une bonne somme de travail.

PRE-TEST ADMINISTRE EN DEBUT D'ANNEE PAR L'ORTHOPEDAGOGUE

3e année	- niveau de base en lecture (à chacun des écoliers) - compréhension-vitesse (146 mots) (à chacun des écoliers) - évaluation en lecture (hésitante, syllabique...)
4e année	- niveau de base en lecture (septembre - juin) - compréhension-vitesse (204 mots) - évaluation en lecture par enregistrement de chacun des écoliers - établir le niveau de lecture de chacun (hésitante, syllabique, ...)
5e année	- test compréhension-vitesse (273 mots) - évaluation en lecture par enregistrement - ceci a permis d'établir le niveau de lecture de chacun des écoliers

Ces évaluations ont permis au titulaire régulier et à l'orthopédagogue d'établir les priorités concernant l'aide à apporter aux écoliers.

Voici l'organisation vécue pendant les quatre (4) étapes de l'année scolaire.

f) Intervenants

ORTHOPEDAGOGUE

3e année

(2 groupes)

1re étape	3 périodes/semaine en classe pour travailler avec le titulaire régulier et les écoliers 1 période, les écoliers viennent en sous-groupes dans le local de l'orthopédagogue pour travailler des fiches de lecture (8 et 11 écoliers)
2e étape	Idem
3e étape	3 périodes en classe par semaine, 1 période où les écoliers éprouvant des difficultés plus sérieuses en lecture sont regroupés (9 et 9 écoliers) Les Reader's Digest servent de point d'intérêt pour cette période.
4e étape	1 période en classe et 3 périodes en sous-groupes pour améliorer la lecture et aussi le savoir-écrire. Administration des tests compréhension-vitesse de septembre et janvier analyse des résultats et prévisions pour l'an prochain concernant la clientèle possible des écoliers éprouvant encore de sérieuses difficultés

f) Intervenants ORTHOPEDAGOGUE /21

4e année
(2 groupes)

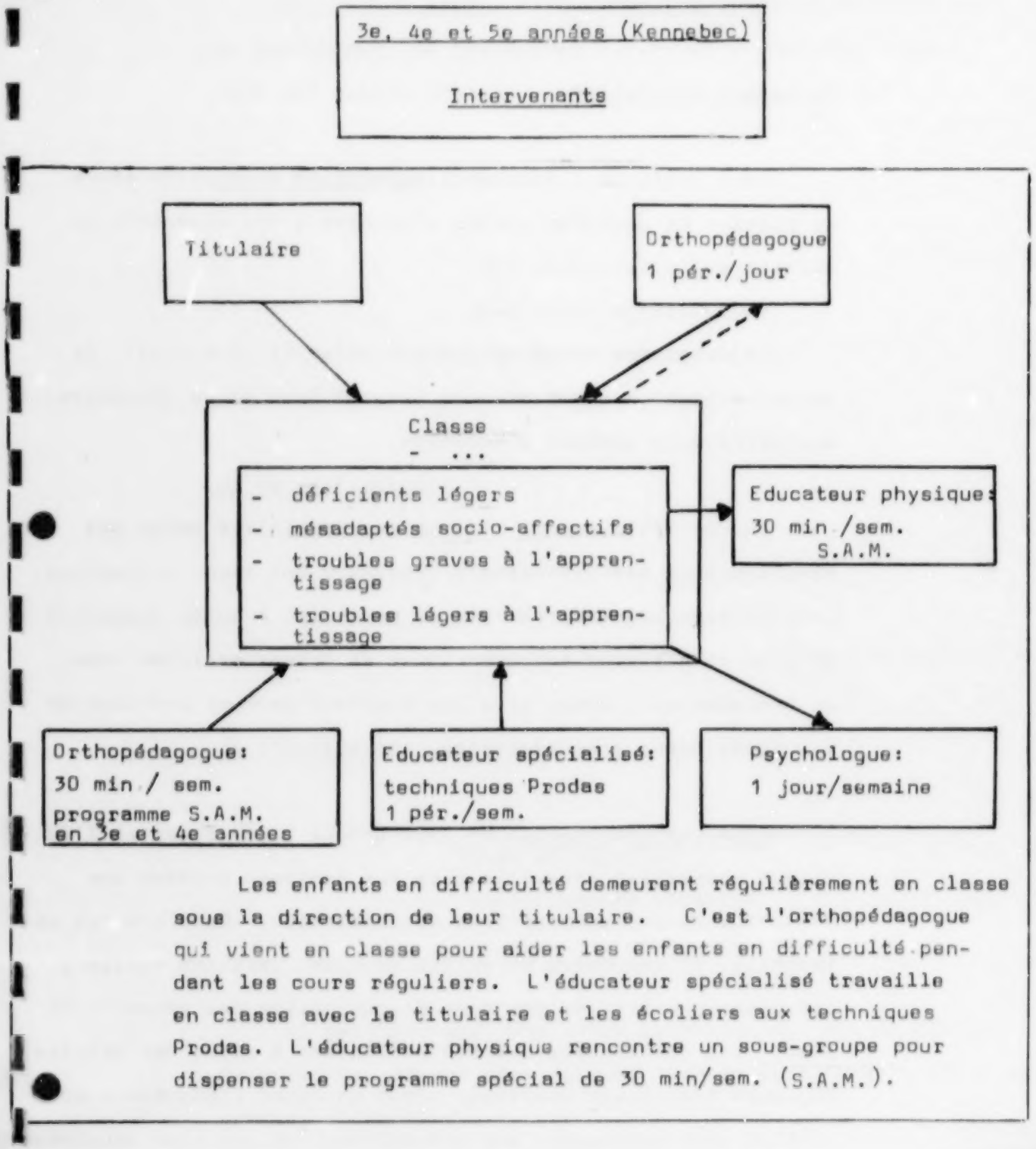
1re étape	3 ou 4 périodes/semaine sont consacrées au travail en classe avec les écoliers 1 période/semaine est utilisée pour recevoir certains écoliers éprouvant des difficultés sérieuses en français étude de cas avec le titulaire régulier et prise de décision concernant l'aide à apporter
2e étape	Idem étude de cas avec le titulaire régulier et prise de décision
3e étape	2 ou 3 périodes en classe 1 ou 2 périodes en sous-groupes pour travailler avec les écoliers la lecture, la grammaire et le savoir-écrire Les Reader's Digest servent aussi de stimulants + 1 période spéciale pour un écolier en français étude de cas avec le titulaire régulier et prise de décision
4e étape	2 périodes en classe et 2 périodes en sous-groupes pour la lecture et la compréhension de texte. La grammaire n'est pas négligée. Même collection de base. 2 périodes spéciales pour le même écolier qu'à la 3e étape en français. étude de cas et prise de décision pour l'an prochain.

f) Intervenants

ORTHOPEDAGOGUE
5e année
(1 groupe, team teaching)
53 écoliers

1re étape	2 périodes en classe 1 période pour améliorer chez une douzaine d'écoliers, la lecture expressive 1 période pour l'expression dramatique (13 écoliers) étude de cas et prise de décision pour l'autre étape
2e étape	Même fonctionnement qu'en première étape
3e étape	à partir de cette étape, les 12 écoliers éprouvant des difficultés assez marquées sont retirés pendant 3 périodes/semaine pour travailler la lecture compréhension et certains aspects de l'écriture 1 période est consacrée à l'expression dramatique pour les 13 écoliers mentionnés en première étape
4e étape	Même fonctionnement qu'en troisième étape

TABLEAU IV



Les enfants en difficulté demeurent régulièrement en classe sous la direction de leur titulaire. C'est l'orthopédagogue qui vient en classe pour aider les enfants en difficulté pendant les cours réguliers. L'éducateur spécialisé travaille en classe avec le titulaire et les écoliers aux techniques Prodas. L'éducateur physique rencontre un sous-groupe pour dispenser le programme spécial de 30 min/sem. (S.A.M.).

f) Intervenants

Educateur spécialisé

Le travail de l'éducateur spécialisé dans cette école de premier et deuxième cycles s'adresse à une clientèle diversifiée.

Le programme de développement affectif et social: le cercle magique sert de base de travail lors de la rencontre des différents groupes d'écoliers.

Encore cette année, l'éducateur spécialisé anime des ateliers dans les différentes classes d'une façon collective. Le titulaire régulier assiste et participe à cette animation afin de s'habiliter aux techniques et moyens employés lors de ces séances. Donc, tous les écoliers peuvent profiter de ces expériences enrichissantes.

Dans une maternelle, un sous-groupe a été formé et l'éducateur spécialisé travaille avec ces écoliers pendant une demi-journée par semaine leur socialisation. Dans l'autre maternelle, il rencontre en petits groupes, certains écoliers éprouvant des difficultés dans l'acquisision des concepts de base. Les jardinières ont été habilitées à vivre des cercles magiques avec leurs écoliers, c'est pourquoi l'éducateur spécialisé peut concentrer son travail sur les cas plus marginaux.

Au premier cycle, l'éducateur spécialisé, toujours en se basant sur les techniques P.R.O.D.A.S. abordera tour à tour les grands thèmes:

de la conscience:

- sentiments agréables
- sentiments désagréables
- comportements positifs
- comportements négatifs

de la réalisation:

- intellectuelle
- artistique, corporelle
- capacité d'agir

de l'interaction sociale:

- obtenir et donner une appréciation positive ou négative
- comportements aimables
- attention - concentration

Il emploie aussi une autre technique qui est la clarification de valeurs pour débuter l'année et connaître mieux ses groupes d'écoliers.

Au deuxième cycle, c'est surtout sur le développement affectif des écoliers que les techniques d'animation portent.

Il devient très important, en début d'année, d'identifier les besoins réels du groupe par un contact direct et loyal et aussi par une bonne collaboration avec le titulaire. Les conflits vécus, les difficultés rencontrées, par l'un ou l'autre ou par le groupe servent de base de travail. Il demeure que le jeu de rôle, les techniques P.R.O.D.A.S. et la clarification de valeurs aident beaucoup à orienter le travail du technicien.

Etant donné que tous les titulaires ont eu l'occasion de se sensibiliser et de s'habiliter aux différentes techniques P.R.O.D.A.S., il se peut que l'organisation de ces périodes soit quelque peu changée dans un avenir prochain.

Il demeure que quelques écoliers, dans des groupes, ont vraiment besoin de plus d'attention, alors l'éducateur spécialisé pourrait par les mêmes techniques leur consacrer plus de temps et ainsi leur donner une aide directe et plus soutenue.

EDUCATEUR SPECIALISE

Maternelle (2)	½ journée par maternelle pour travailler la socialisation et certains concepts fondamentaux en pré-apprentissage
1re année (2 groupes)	Etant donné le jeune âge des écoliers, le groupe est divisé en deux. 30 minutes/semaine par sous-groupe le professeur et les écoliers en sont à leur 2e année d'expérience dans ce domaine
2e année (2 groupes)	1 période/semaine (30 minutes) pour le travail d'animation auprès des écoliers les écoliers en sont à leur 3e année d'expérience dans ce genre de fonctionnement les professeurs en sont à leur 1re année d'expérimentation

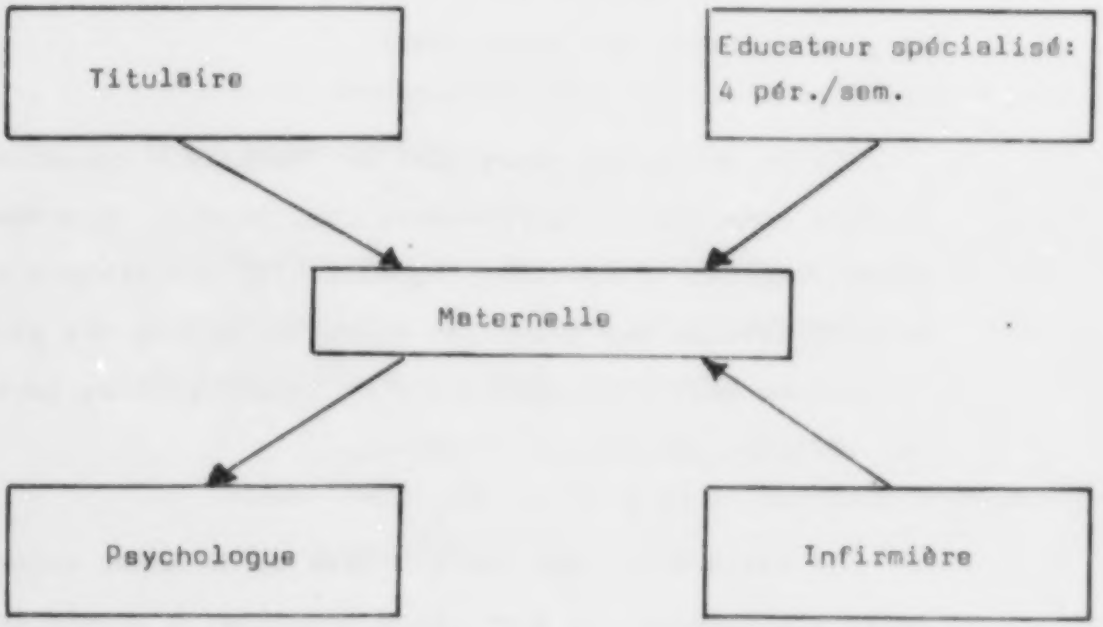
EDUCATEUR SPECIALISE

3e année (2 groupes)	2 périodes de 30 minutes les écoliers en sont à leur première expérience dans ce genre d'animation, c'est pourquoi nous leur consacrons plus de temps
4e année (2 groupes)	1 période par semaine pour jeux de rôle, développement affectif des écoliers avec techniques d'animation
5e année (1 groupe 53 écoliers)	1 période de 45 minutes d'animation en grand groupe étant donné le team teaching. Certains exercices complémentaires de P.R.O.D.A.S., 6e niveau (Guide de l'animateur) sont aussi employés. 1 autre période regroupe 7 ou 8 écoliers afin de travailler l'aspect motivation ainsi que les attitudes face à l'école.

TABLEAU V

Maternelle (Kennebec)

Intervenants



C'est la jardinière qui a l'entière responsabilité du groupe. Mais l'éducateur spécialisé se rend régulièrement 4 périodes par semaine en classe pour aider les enfants en difficulté afin de prévenir les troubles plus sérieux. Ce travail de prévention dès la maternelle est utile et nécessaire si l'on veut combler certaines lacunes chez l'enfant.

g) Spécification de l'approche pédagogique

L'ensemble de l'école se situe dans une approche pédagogique de type plutôt traditionnel. Il est à souligner que chacun des professeurs fait un effort constant pour diversifier et personnaliser son enseignement.

Cette année, le conseiller en français a consacré une semaine complète aux professeurs pour étudier le schéma d'apprentissage et le nouveau programme. Il est certain que cette sensibilisation aux nouvelles approches aidera les professeurs à cheminer vers une pédagogie plus souple et plus ouverte sur les réalités vécues par l'écolier.

Il est à noter que les écoliers de 5e année vivent avec leurs professeurs une expérience nouvelle, à savoir le "team teaching". Ces deux (2) professeurs offrent des ateliers aux écoliers et veulent amener ces derniers à mieux se structurer et à se prendre en charge. L'organisation matérielle de la classe, le travail d'équipe, le choix d'ateliers, par les enfants, le fonctionnement général de la classe, sont tous des points remis en questions et les solutions trouvées sont toujours susceptibles d'amélioration.

A tous les niveaux, nous retrouvons une suite logique aux apprentissages proposés par les programmes en vigueur à la commission scolaire.

Programme spécial S.A.M.

L'organisation d'une période de 30 minutes par semaine dans chacune des 1re, 2e, 3e et 4e années devient intéressante à étudier dans ce modèle.

Voici les raisons qui ont milité en faveur d'une telle organisation:

Etant donné que le transport scolaire est unique dans cette localité, et que par conséquent, les écoliers demeurent à l'école plus longtemps,

Etant donné que la tâche de l'éducateur physique n'est pas complétée,

Etant donné que les titulaires réguliers doivent bénéficier d'un certain nombre de périodes libres,

Etant donné que l'éducateur spécialisé, les deux orthopédagogues et l'éducateur physique sont en accord avec la direction de l'école,

Etant donné la diversité des habiletés des intervenants sur les différents plans (moteur, affectif, social),

Il a été convenu en fin d'année 79-80, que chacun des intervenants concernés préparent un programme spécial pour ce 30 minutes par semaine.

L'objectif général du projet S.A.M. est de:

> Favoriser le développement intégral de l'enfant au plan social, affectif et moteur par l'expérimentation d'activités spécifiques à ces différents niveaux.

. Organisation de l'horaire

. Chaque classe de 1re, 2e, 3e et 4e années (8 groupes) est divisée en deux sous-groupes

. Un sous-groupe suit un programme pendant une étape complète

. A chaque étape, il y a rotation des sous-groupes

Voici donc l'horaire d'un sous-groupe pour l'année complète:

Exemple: Sous-groupe A, 1re année

1re étape - orthopédagogue (1re série)
2e étape - éducateur spécialisé
3e étape - orthopédagogue (2e série)
4e étape - éducateur physique

Educateur spécialisé: S.A.M.

Objectif: Permettre à l'enfant, par le biais d'activités pertinentes, de reconnaître chez lui et chez les autres, l'agressivité créatrice et de mieux y faire face.

Modalités: 1 séance de 30 minutes par semaine
8 groupes de 12 à 13 étudiants
chaque groupe participe à 10 séances dans l'année

Moyens: discussion en groupe
mimes
jeux

Fonctionnement: en atelier

Références: Programme de développement affectif et social
Le cercle magique
Auteurs: H. Bessell
U. Palormares
Stage de sensibilisation à l'agressivité créatrice

Evaluation: Cette approche et le programme proposé ont satisfait la clientèle concernée.

Orthopédagogue: 1re et 2e années, S.A.M.

Objectif: Permettre à l'écolier de développer sa créativité, son autonomie, son expression verbale ainsi que sa socialisation.

Modalités: 1 séance de 30 minutes par semaine

Moyens: Le jeu est avant tout un agent de développement qui peut devenir un "stimulant de croissance..." Dans le jeu, l'enfant trouve à satisfaire différents besoins: d'affection, d'imagination, d'affirmation, d'agir aux niveaux individuel, social et artistique.

Fonctionnement: En atelier

Références: La Banderole imaginaire, Lyne Fournier
L'enfant et l'expression dramatique, Monique Rioux, Diane Bilz, J.-Marie Boisvert

Evaluation: Ce 30 minutes par semaine a permis d'atteindre les objectifs visés au début de l'année. Le seul inconvénient constaté c'est lorsque l'éducateur spécialisé doit s'absenter et qu'il n'est pas remplacé. Alors on se retrouve avec des groupes deux fois plus nombreux.

Orthopédagogue: 3e et 4e années, S.A.M.

Objectif: Favoriser le développement de l'expression émotive de l'écolier, sa créativité, son autonomie et sa socialisation par l'expression dramatique.

Modalités: Une séance de 30 minutes par semaine dans un sous-groupe de 12 ou 13 écoliers pendant une étape complète.

Moyens: Des jeux structurés de:

1° Prise de conscience du corps et de ses possibilités
2° De mémoire sensorielle
3° De mémoire sensorielle axée sur les sentiments déjà vécus
4° De perception des autres enfants et des adultes de l'entourage

Fonctionnement: En atelier (1 par semaine)

Références: L'enfant et l'expression dramatique, Monique Riou

Evaluation: L'objectif visé en début d'année a été atteint d'une façon satisfaisante. Le seul inconvénient est l'absence de l'orthopédagogue (lorsque celle-ci se présente) et qu'il n'a pas de suppléant. Alors le groupe devient beaucoup trop nombreux.

Educateur physique: S.A.M.

Objectif général: Le développement de l'ajustement temporel de l'écolier

Objectifs spécifiques:

1. Percevoir des cadences régulières
2. Réaliser des gestes sur des temps donnés
3. Réaliser des déplacements (chorégraphie) rythmés
4. Participer à l'activité pour le simple plaisir qu'elle comporte

Moyens: 10 ateliers de 30 minutes comportant des classes mimées, chantées, des déplacements enchaînés et une bonne part de créativité. Le soutien musical est en grande partie du folklore québécois (1re, 2e) et de quelques parties de folklore international (3e, 4e).

Modalités: Chacun des 8 sous-groupes formés en début d'année aura l'occasion de vivre une fois ces 10 ateliers pendant l'une ou l'autre des étapes.

Evaluation: L'évaluation est progressive et tient compte des expériences vécues par les écoliers. On portera une attention spéciale aux points suivants:

- aisance rythmique
- intégration sociale
- participation

H) Rationnel de l'organisation de Kennebec

A chaque fin d'année, le directeur et le personnel de l'école se réunissent pour repenser l'organisation de la prochaine année.

Les critères et les principes servant à cette évaluation et à cette prise de décision sont nombreux et variés mais voici les principaux retenus.

En tenant compte:

- du nombre d'écoliers rencontrant des difficultés dans un domaine ou l'autre de l'apprentissage, de l'adaptation sociale ou affective

- du personnel régulier alloué selon le nombre total d'écoliers dans l'école

- des écoliers qui doublent une année scolaire ne reçoivent pas nécessairement l'aide de l'orthopédagogue surtout aux deux premières étapes

- des difficultés particulières de certains écoliers éprouvant de sérieux retards pédagogiques

- des services additionnels dont peut ou pourra se prévaloir l'école

exemple: temps du psychologue à l'école
temps de l'éducateur spécialisé à l'école
temps de l'éducateur physique...
etc.

Cette organisation physique et humaine, une fois déterminée, il reste toute l'organisation pédagogique à structurer.

Pour ce faire, la direction de l'école laisse beaucoup de latitude à l'équipe multi-disciplinaire en place. Ce sont donc les professeurs concernés avec l'orthopédagogue et l'éducateur spécialisé qui décident de la façon de fonctionner et d'intervenir auprès des écoliers en difficulté.

Ce principe permet une certaine latitude et une flexibilité nécessaire en début d'année afin que tout le monde puisse s'ajuster.

Les interrelations entre le titulaire, les intervenants extérieurs et les écoliers sont très étroites. Les contacts sont facilités, les rencontres pour discussion de cas d'écoliers sont plus fréquentes étant donné que l'orthopédagogue rencontre quatre ou six groupes différents pendant la semaine.

C'est cette latitude et le sens professionnel des intervenants qui ont permis au professeur régulier d'accepter de recevoir l'orthopédagogue dans sa classe pour des périodes plus ou moins longues.

Cela permet aussi de sortir de la classe régulière certains écoliers rencontrant des difficultés majeures. Mais la souplesse d'organisation permet aussi à ces mêmes écoliers de réintégrer le groupe régulier dès qu'ils peuvent continuer à bien fonctionner.

Cette souplesse d'organisation est un facteur déterminant et important dans ce modèle.

Les écoliers connaissent mieux l'orthopédagogue et l'éducateur spécialisé,étant donné que ces derniers se rendent en classe et participent à la vie de l'enfant.

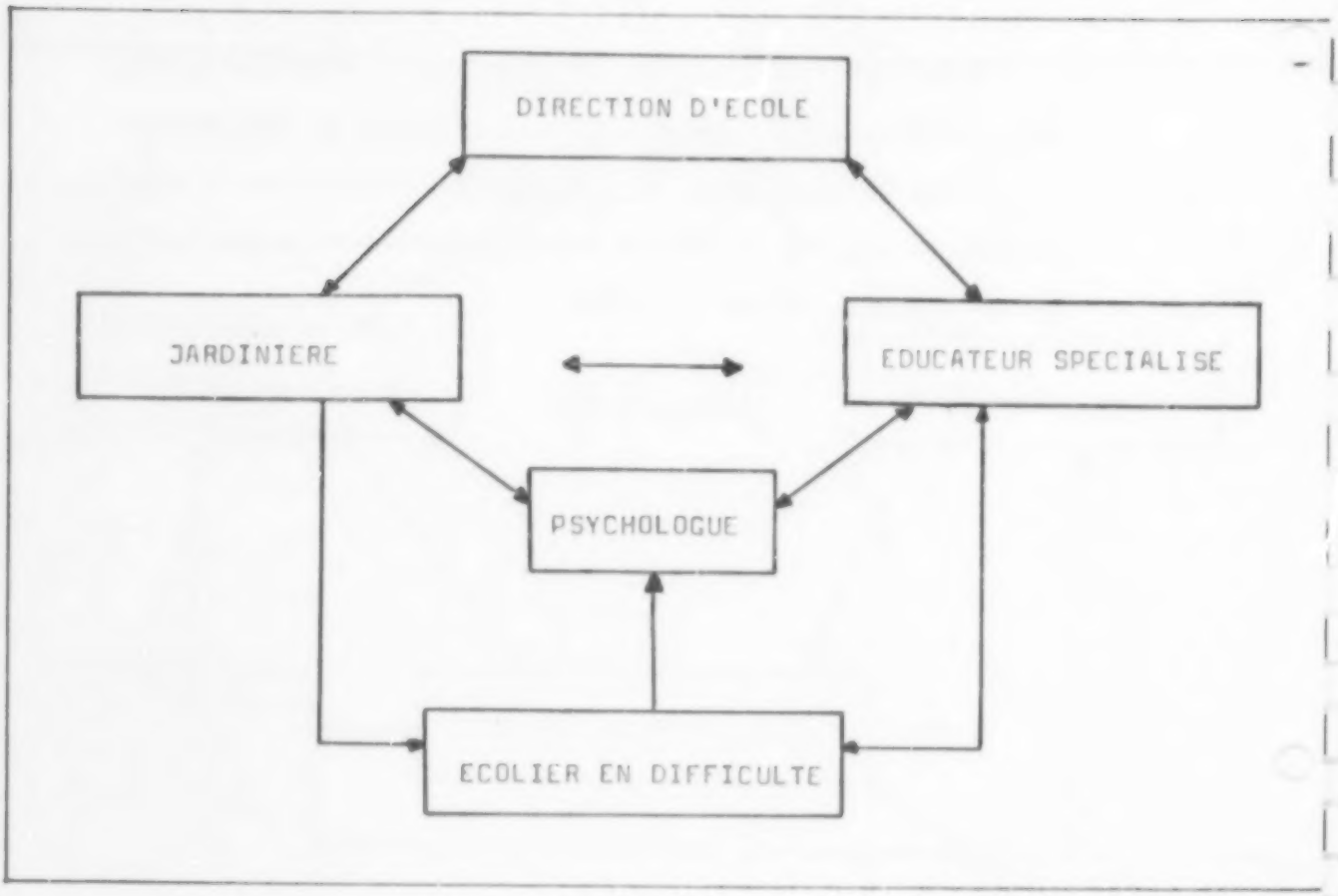
Les écoliers éprouvant beaucoup de difficultés ne sont pas nécessairement étiquetés par leurs compagnons, car l'orthopédagogue travaille aussi parfois avec les plus forts alors que le professeur régulier s'occupe des plus faibles.

Quelle que soit l'organisation que l'on privilégie dans un tel milieu rural, nous retrouverons toujours quelques cas d'écoliers plus marginaux pour lesquels les services offerts ne sont pas suffisants.

Dans ces cas limites, la commission scolaire offre des services plus adéquats dans une autre de ses écoles et assure le transport de l'écolier. Toutefois, l'idéal serait de pouvoir affecter les ressources nécessaires dans le milieu naturel de l'enfant.

TABLEAU VI LIEN FONCTIONNEL DES INTERVENANTS

(maternelle)

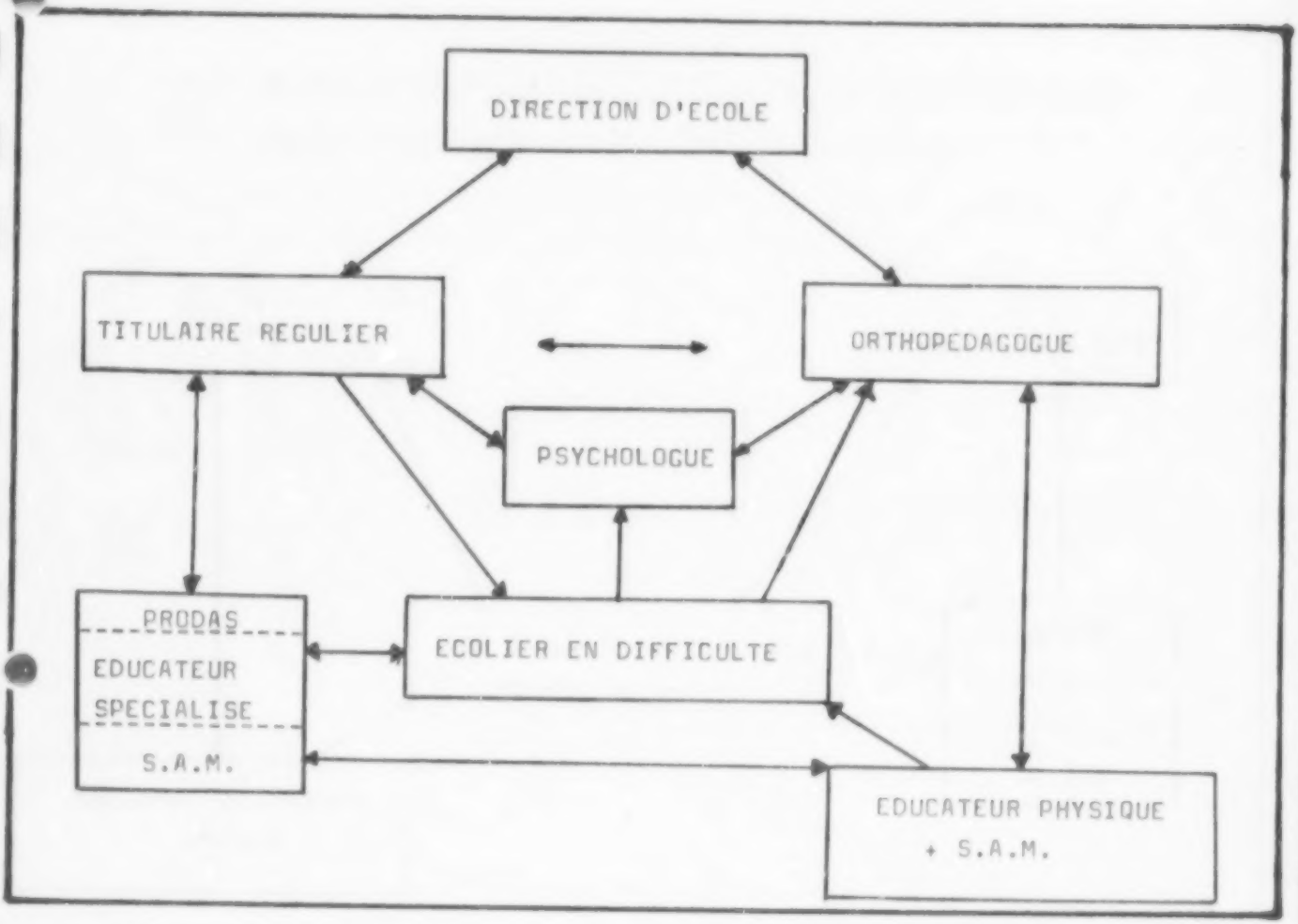


La jardinière, l'éducateur spécialisé et le psychologue travaillent en collaboration auprès de l'écolier éprouvant des difficultés d'adaptation ou de psycho-motricité.

La jardinière est toujours le principale responsable de son groupe, c'est pourquoi l'éducateur spécialisé travaille en collaboration directe avec elle. Les décisions se prennent par cette équipe multidisciplinaire et le directeur de l'école approuve tout changement nécessaire à une meilleure organisation ou un meilleur service à rendre à la clientèle.

TABLEAU VII LIEN FONCTIONNEL DES INTERVENANTS

1re - 2e années



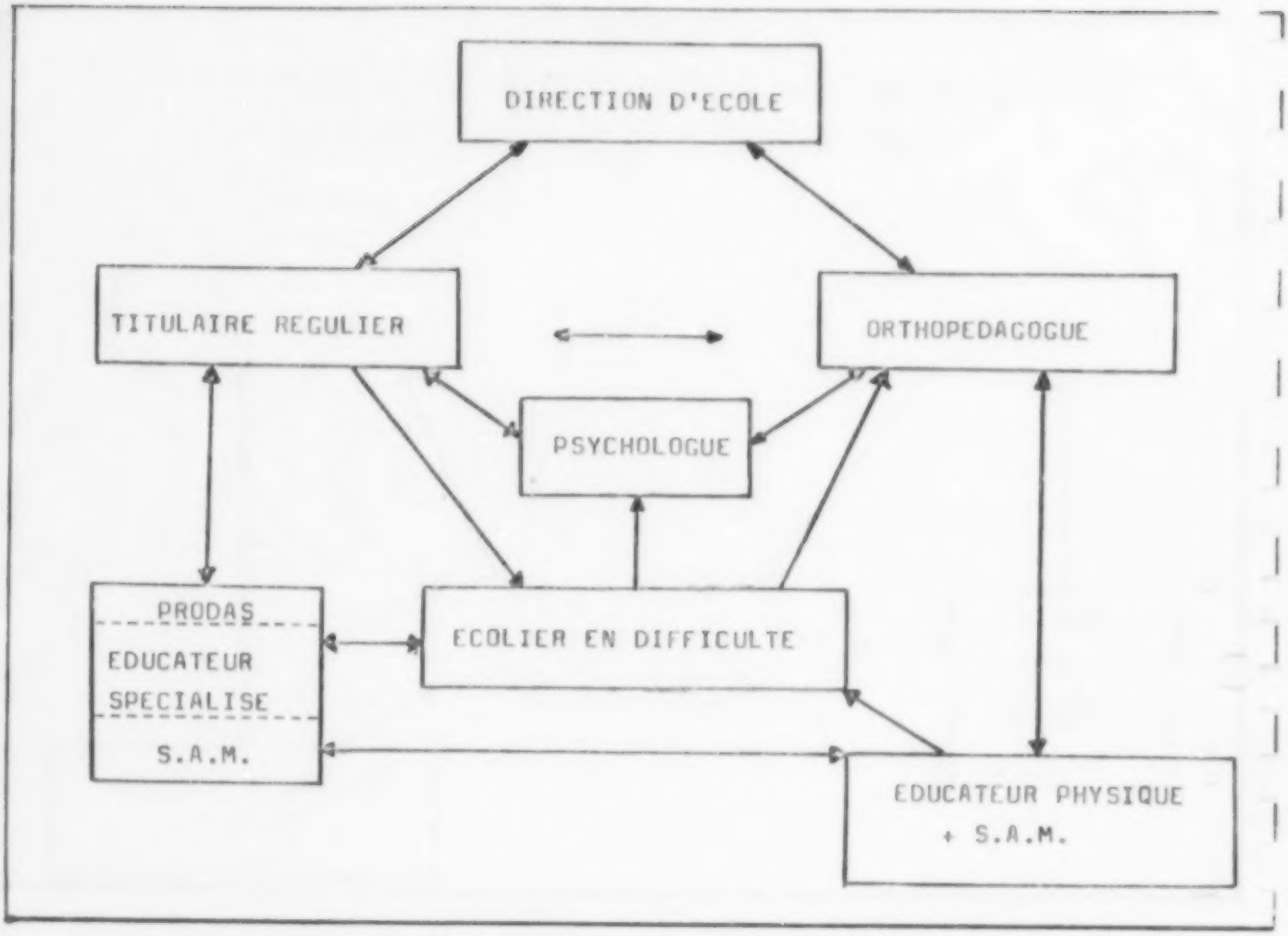
Dans cette organisation, l'écolier en difficulté peut avoir jusqu'à 5 intervenants différents.

Mais c'est le titulaire régulier ainsi que l'orthopédagogue qui auront à travailler le plus souvent avec l'écolier. Donc, une collaboration étroite se crée entre ces 2 intervenants. Par contre, l'éducateur spécialisé et le titulaire travailleront ensemble avec tous les écoliers de la classe aux techniques PRODAS. De plus, le projet S.A.M. met en contact l'orthopédagogue, l'éducateur physique et l'éducateur spécialisé.

Le titulaire, l'orthopédagogue, le psychologue et l'éducateur spécialisé, forment une équipe pour l'étude de ces plus difficiles. Le directeur de l'école participe aux diverses décisions.

TABLEAU VIII LIEN FONCTIONNEL DES INTERVENANTS

3e - 4e - 5e années



C'est le même lien fonctionnel qui existe entre les différents intervenants de ces niveaux que ce'ui du premier cycle.

4.1 MODELE D'ORGANISATION DETAILLE DES SERVICES EDUCATIFS EXPERIMENTES DANS LA REALISATION DU PROJET

MODELE BEAUDOIN

MODELE BEAUDOIN

4.1 MODELE D'ORGANISATION DETAILLE DES SERVICES EDUCATIFS EXPERIMENTES DANS LA REALISATION DU PROJET

a) Identification des difficultés des écoliers concernés par ce projet

3 écoliers identifiés comme déficients légers

3 écoliers mésadaptés socio-affectifs

12 écoliers ayant des troubles d'apprentissage (2e année)

10 écoliers de niveau de "classe de maturation"

b) Groupe d'âge

Tous ces écoliers, garçons ou filles, sont en maternelle, première ou deuxième année.

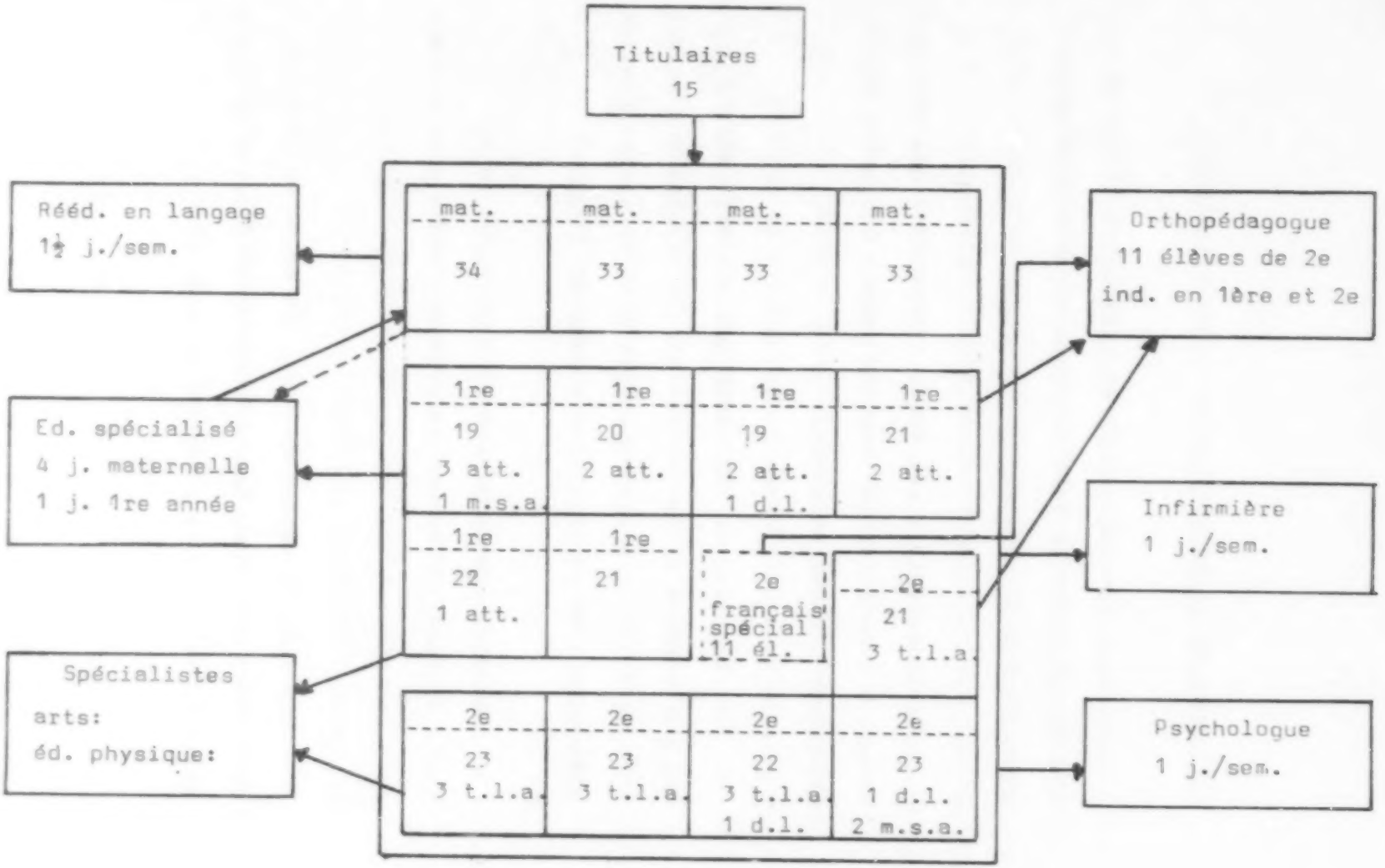
Catégorie	garçons	filles	total
Attente	4	6	10
Déficients légers	2	1	3
M.S.A.	3	0	3
Troubles d'apprentissage	10	2	12
Total	19	9	28

c) Localisation des écoliers

. groupe fermé:	aucun
. groupe régulier avec aide à l'étudiant et au professeur:	maternelle 1re année
. groupe régulier avec regroupement spécial pour le français:	2e année

(voir tableau IX)

TABLEAU IX LOCALISATION DE LA CLIENTELE DE BEAUDOIN



Remarques: Le même enfant n'aura jamais plus d'un intervenant spécialisé.

Ex: Si le problème majeur est au niveau du langage, il n'y aura que la rééducatrice en langage qui interviendra.

Rationnel de l'identification

Les écoliers de maternelle passent à la fin de l'année scolaire le test de préparation à la première année (M.E.Q.).

Les résultats à ces tests aident dans une certaine mesure à identifier les besoins requis par cette clientèle pour l'année suivante.

Les écoliers de 1re année qui ont été référés par les professeurs et rencontrés par le psychologue feront l'objet d'une attention spéciale lors de l'organisation pédagogique de la prochaine année.

Les écoliers de 2e année ayant suivi leurs cours de français en petits groupes fermés sont évalués avec les mêmes tests que leurs pairs du régulier.

Une fois ce dépistage fait, la prise de décision concernant chacun de ces enfants en difficulté se prend selon le schéma du tableau de la page 76.

Première année

On y retrouve dix (10) écoliers éprouvant de sérieuses difficultés. Contrairement aux années antérieures, alors que l'on avait une classe spéciale pour ces cas difficiles, l'école a préféré répartir ces écoliers dans des classes régulières afin de ne pas les étiqueter hâtivement.

Nous y retrouvons aussi un (1) écolier ayant des troubles de mésadaptation socio-affective et un (1) écolier identifié comme déficient léger.

Deuxième année

2 écoliers mésadaptés socio-affectifs se retrouvent dans des classes régulières

2 écoliers identifiés comme déficients légers

12 écoliers éprouvant de sérieux troubles d'apprentissage de la lecture.

d) Organisation physique de l'école

L'école Beaudoin est une entité physique indépendante dispensant l'éducation et l'instruction aux enfants de maternelle (133), 1re (134) et 2e (128) pour un total de 395 écoliers.

L'école comprend, outre les locaux habituels de classes, une salle servant de gymnase, une bibliothèque, une salle d'arts ainsi que quelques locaux pouvant servir aux rencontres de petits groupes d'enfants.

e) Ressources humaines

- 1 directeur
- 4 titulaires: maternelle
- 6 titulaires: 1re année
- 5 titulaires: 2e année
- 1 éducateur physique (4½ jours/semaine)
- 1 professeur d'arts plastiques (2½ jours/semaine)
- 1 orthopédagogue
- 1 éducateur spécialisé
- 1 rééducatrice en langage (1½ jour/semaine)
- 1 psychologue (1 jour/semaine)
- 1 secrétaire
- 1 infirmière (1 jour/semaine)

Par le biais du projet d'expérimentation, la commission scolaire a augmenté de deux (2), le nombre de ses éducateurs spécialisés. Ceci lui a permis d'affecter une éducatrice spécialisée à temps plein, à l'école Beaudoin. Cette éducatrice assure le suivi des recommandations du psychologue et du titulaire au niveau des enfants de maternelle et de première année. Ses interventions sont nécessaires et permettent à certains écoliers de surmonter la plupart de leurs difficultés et pour d'autres d'en atténuer l'ampleur et les conséquences inhérentes.

De plus, le projet a permis d'affecter une rééducatrice en langage à 2 jours par semaine. Cette dernière travaille auprès des écoliers éprouvant de sérieux troubles en langage. Il est indispensable qu'un tel personnel puisse aider ces jeunes écoliers étant donné qu'il n'y a pas d'autre entente avec le M.A.S.

Pour de plus amples informations au sujet du travail de l'éducateur spécialisé et du rééducateur en langage veuillez s.v.p. consulter les pages 142 et suivantes.

f) Intervenants (maternelle)

Dans le mode d'organisation de cette école de premier cycle, il est évident que le personnel a opté pour donner le maximum de temps au niveau de la prévention des troubles à l'apprentissage. Il est certain que si l'enfant bénéficie de services personnalisés adéquats dès son jeune âge, les chances de succès seront grandement améliorées. C'est pourquoi, nous retrouvons dès la maternelle, une série d'actions posées en vue d'éviter des troubles majeurs à l'enfant qui présente déjà certaines lacunes.

Il devient alors prioritaire d'avoir un personnel compétent, spécialisé et disponible pour rencontrer régulièrement l'enfant, les parents et le professeur régulier, afin de faire exécuter les exercices de rééducation nécessaires à l'amélioration de la situation.

Aussi dès la maternelle et en première année, une personne-ressource, indispensable au niveau de ce modèle d'organisation, est la rééducatrice en langage (voir orthopédagogie du langage pages 156 et suivantes).

Le rôle du psychologue est aussi d'une importance capitale dans cette organisation. Il devient le pivot qui permet de mettre en contact les intervenants et l'écolier présentant certaines difficultés. Il est essentiel que le psychologue s'occupe promptement et régulièrement du cas de chacun des écoliers que le professeur régulier lui soumet. Suite à une évaluation plus poussée sur les plans affectif, social et intellectuel il est en mesure de conseiller et de coordonner les actions à poser en vue d'une amélioration sensible des comportements chez l'écolier.

f) Intervenants

Educatrice spécialisée

Maternelle

Le rôle général de l'éducatrice spécialisée a été brossé en page 142 du présent rapport.

Pendant les demi-journées, elle travaille avec la jardinière aux activités préparées par cette dernière. L'éducatrice spécialisée aide plus particulièrement certains écoliers rencontrant des difficultés d'attention-concentration, de motricité fine et globale, de maturation et d'autonomie, de psychomotricité ou autres. La dernière demi-heure est réservée aux activités préparées par l'éducatrice spécialisée et vise à répondre d'une façon plus adéquate aux besoins exprimés plus haut. Pendant ce dernier temps, la jardinière coopère, ce qui rend encore plus efficace les interventions proposées.

Voici une liste non exhaustive du matériel qu'elle emploie:

Fiches Marie-France

Ces fiches traitent l'un ou l'autre des aspects suivants: observation, discrimination, pré-calcul, pré-écriture,

formes géométriques, motricité fine, suites logiques...

D.L.M. (development learning material)

Développement des relations spatiales..., casse-têtes, jeux d'association, pâte à modeler, cartes pour le langage (vocabulaire, image, notion, expression).

Blocs de marqueterie, Playsbook (observation, motricité, attention, transposition), cassettes de relaxation (c.s. Baldwin-Cartier), éveil à la mathématique (Legris-Ferland), cahier de psychomotricité de J.M. Tasset.

Critères de sélection

Lors de la première visite à l'école en septembre, quatre (4) exercices sont proposés à l'enfant de maternelle. Ces exercices sont en fait des tests qui vont guider l'équipe d'intervenants qui procédera à un classement.

Intervenants	Tests
Jardinières	Dessins libres
Educatrice spécialisée	Découpage de formes
Psychologue	Dessin du Bonhomme
	Langage (articulation)

Le test du M.E.Q. d'admission à la maternelle est administré à tous les écoliers par la jardinière et l'éducatrice spécialisée.

L'équipe d'intervenants étudie les résultats aux tests et, suite aux observations de la jardinière et de l'éducatrice spécialisée, décide de référer certains écoliers susceptibles d'éprouver le plus de difficultés.

L'éducatrice spécialisée planifie alors ses interventions et bâtit un programme personnalisé pour chacun des écoliers référés.

Si nous voulons consacrer l'attention et le temps nécessaires à la prévention des troubles, l'éducatrice spécialisée est l'intervenant tout désigné pour ce genre de travail en maternelle et en première année. Elle monte une fiche personnelle de chacun des écoliers rencontrés, ce qui permet un meilleur suivi.

f) Intervenants

EDUCATRICE SPECIALISEE

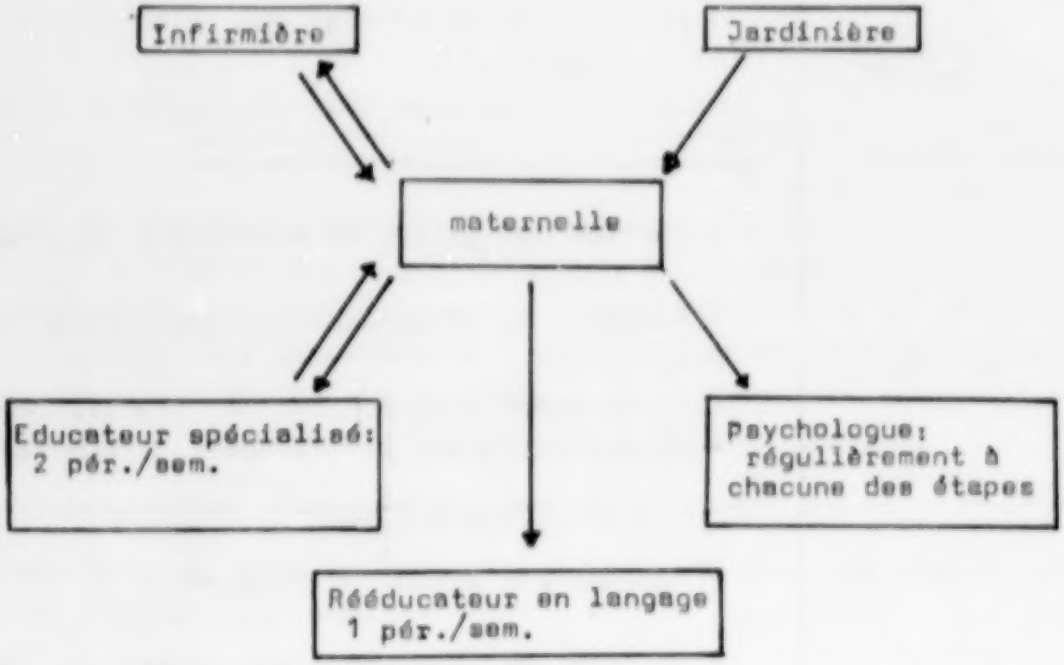
Maternelle

1re étape	½ journée par groupe de maternelle (8 groupes) 2 périodes de 45 minutes aux rencontres individuelles (1re année) Elle travaille avec tous les écoliers et le titulaire
2e étape	½ journée par groupe de maternelle (8 groupes) 3 périodes de 45 minutes aux rencontres individuelles (1re année) Elle commence à concentrer son travail sur certains écoliers éprouvant de sérieuses difficultés
3e étape	½ journée par groupe de maternelle 3 périodes de 45 minutes aux rencontres individuelles (1re année) Note: pendant la demi-journée, elle travaille avec quelques écoliers mais en classe. Elle aide les plus démunis.
4e étape	½ journée par groupe de maternelle Elle travaille en petits groupes certains aspects fondamentaux du développement psychomoteur et affectif d'écoliers en grandes difficultés. 3 périodes de 45 minutes aux rencontres individuelles (1re année)

TABLEAU X

Maternelle (Beaudoin)

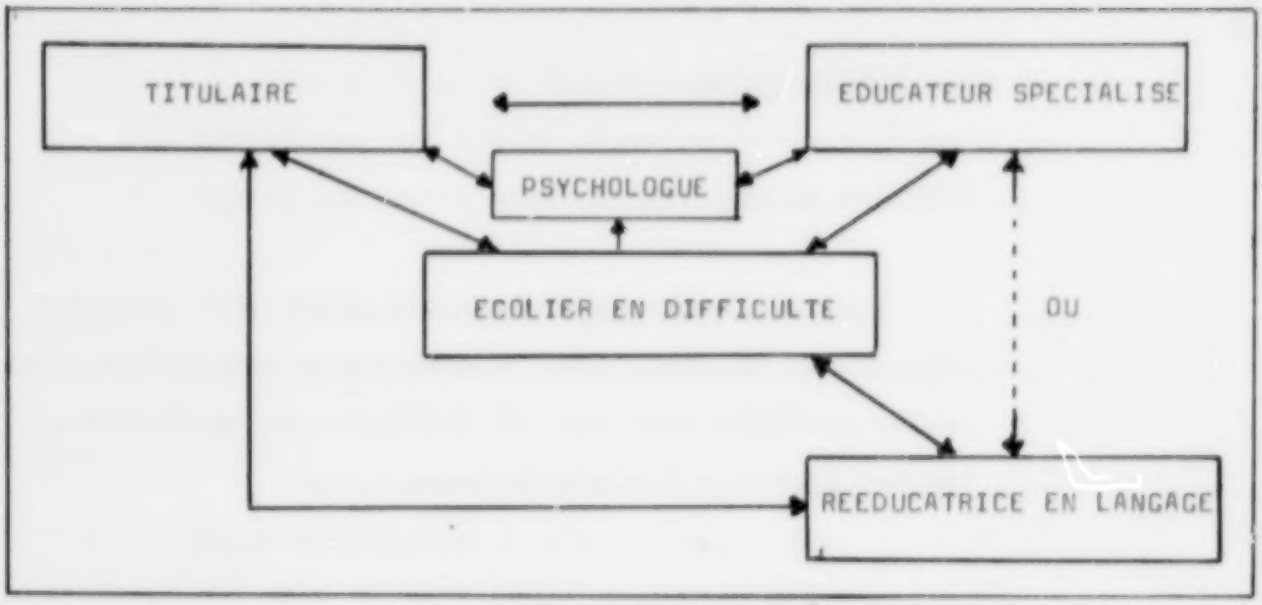
Intervenants



La jardinière s'occupe personnellement et régulièrement de tous les enfants de sa classe. Tous les autres intervenants ne sont qu'occasionnels et l'éducateur spécialisé ainsi que le rééducateur en langage n'interviennent qu'en collaboration étroite avec la jardinière.

TABLEAU XI LIEN FONCTIONNEL DES INTERVENANTS

maternelle



L'écolier éprouvant certaines difficultés d'adaptation en maternelle, est toujours sous la responsabilité de la jardinière. Par contre, les intervenants travaillent en étroite collaboration auprès de l'enfant. La jardinière et l'éducatrice spécialisée travaillent la majorité du temps dans le même local.

Lorsque la rééducatrice en langage rencontre l'écolier personnellement, elle fait rapport à la jardinière qui pourra continuer à aider l'enfant.

Lorsqu'une décision est prise concernant l'abandon ou pas de l'aide particulière accordée à un écolier, c'est à la suite de rencontre et de discussion entre l'intervenant et le titulaire régulier, la direction de l'école et aussi le psychologue.

f) Intervenants

Première et deuxième années

Tous les écoliers de première année sont intégrés pour toutes les matières. L'éducatrice spécialisée travaille quelques périodes par semaine avec les enfants, les pré-requis à l'apprentissage.

L'orthopédagogue, après entente avec les titulaires réguliers de première année, consacre trois (3) périodes par semaine pour les écoliers éprouvant des difficultés sérieuses en français (deux périodes) ou en mathématiques (une période). Cette organisation est rendue possible en jumelant deux (2) classes et en formant des sous-groupes de 6 ou 7 écoliers.

Les écoliers de 2e année sont aussi intégrés pour toutes les matières excepté en français.

L'orthopédagogue reçoit une douzaine d'écoliers pour tous les cours de français pendant douze (12) périodes/ semaine.

Cette façon de fonctionner permet à l'écolier de réintégrer son groupe régulier en cours d'année pour toutes les matières et parfois aussi pour le français.

L'orthopédagogue doit donc planifier avec les autres professeurs réguliers les différentes étapes de l'année.

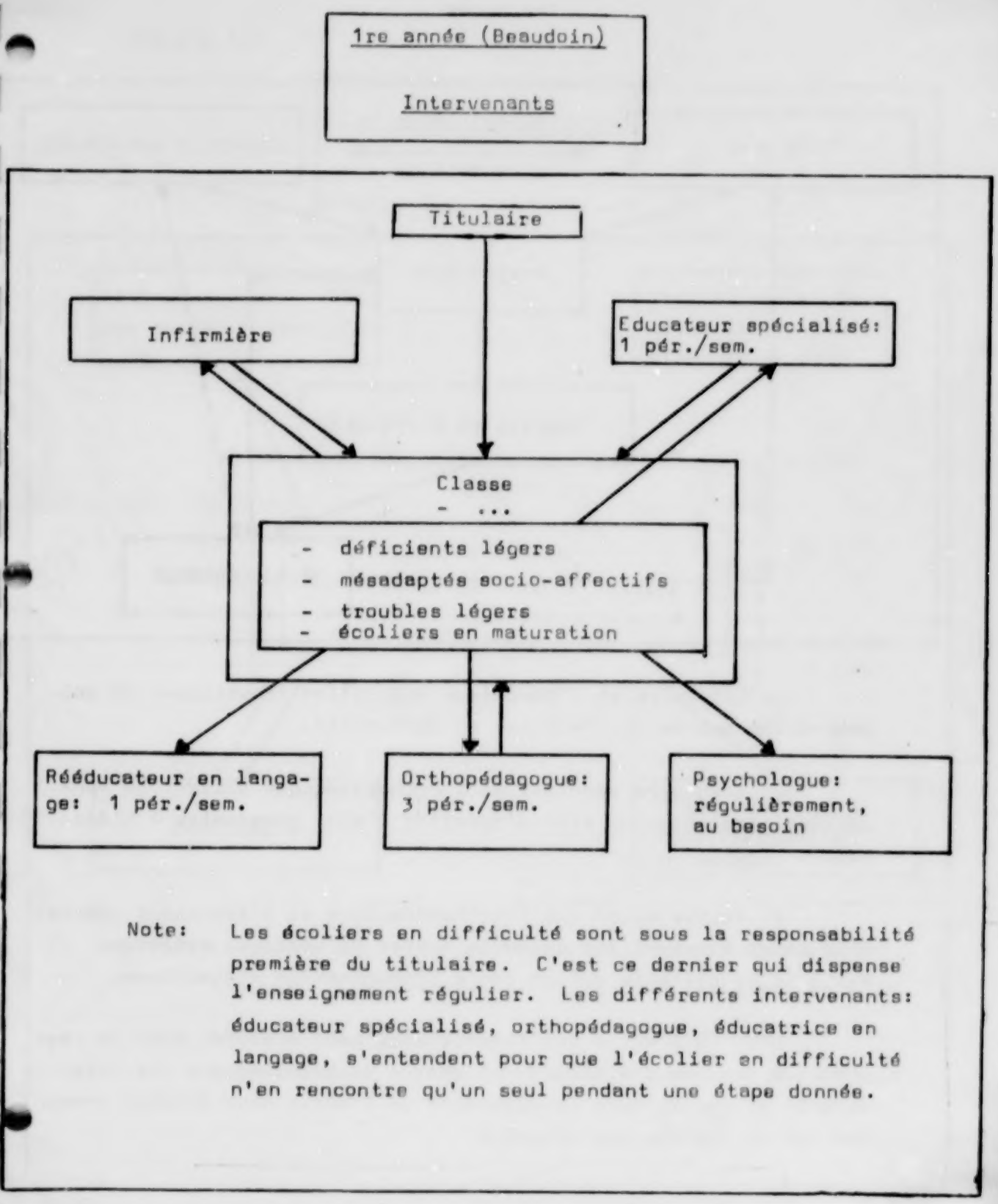
Les écoliers sont soumis aux mêmes tests que leurs pairs du régulier à chacune des étapes.

f) Intervenants

ORTHOPEDAGOGUE
1re et 2e années

1re étape	Après entente avec les titulaires réguliers, elle consacre trois (3) périodes par semaine aux écoliers éprouvant de sérieuses difficultés en français (2 périodes) et en mathématiques (1 période) Jumelage de deux (2) classes à la fois; donc sous-groupe de 6 ou 7 Tout le français pour environ 12 écoliers de 2e année
2e étape	3 ou 4 périodes consacrées aux premières années selon le mode d'organisation de la 1re étape Tout le français pour environ 12 écoliers de 2e anné
3e étape	Même organisation Evaluation à chaque étape des écoliers pour savoir s'ils peuvent réintégrer le groupe régulier
4e étape	Même organisation Evaluation et recommandations pour l'an prochain

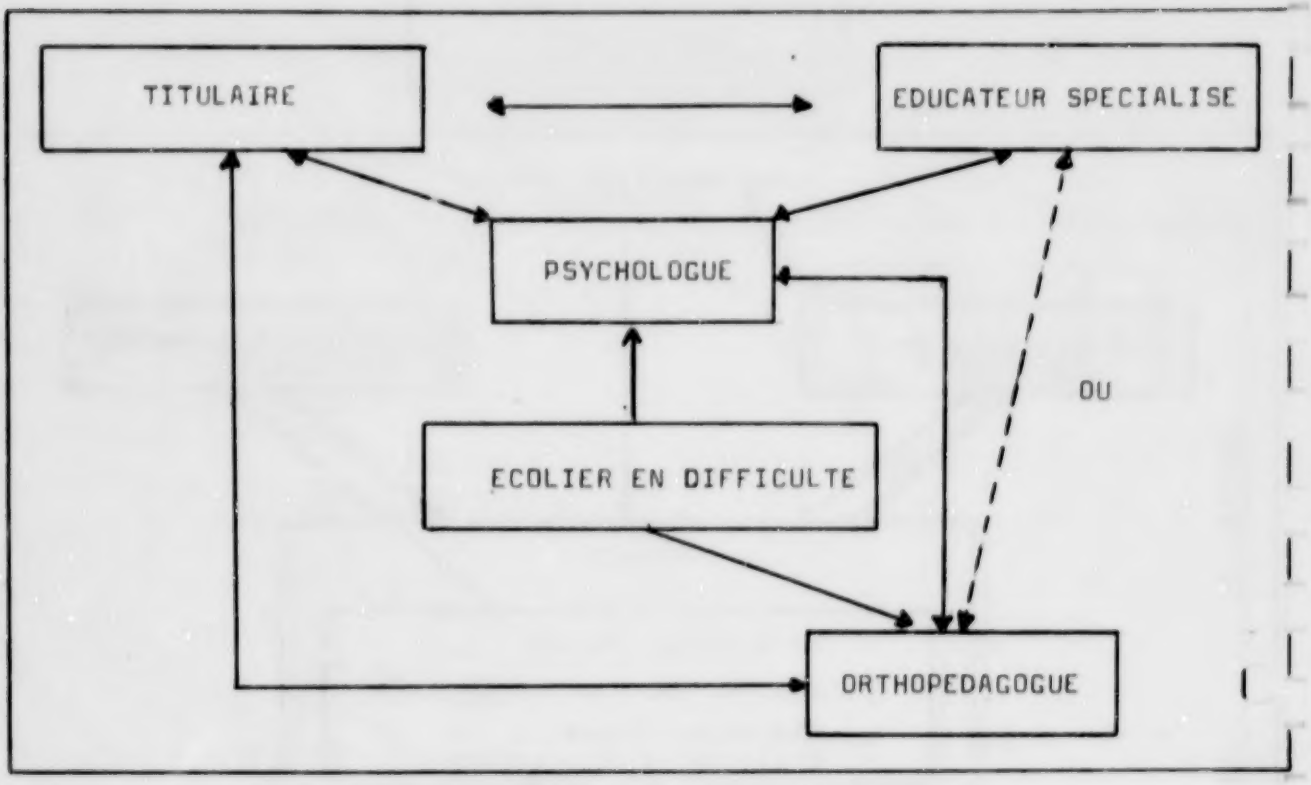
TABLEAU XII



Note: Les écoliers en difficulté sont sous la responsabilité première du titulaire. C'est ce dernier qui dispense l'enseignement régulier. Les différents intervenants: éducateur spécialisé, orthopédagogue, éducatrice en langage, s'entendent pour que l'écolier en difficulté n'en rencontre qu'un seul pendant une étape donnée.

TABLEAU XIII LIEN FONCTIONNEL DES INTERVENANTS

1re année



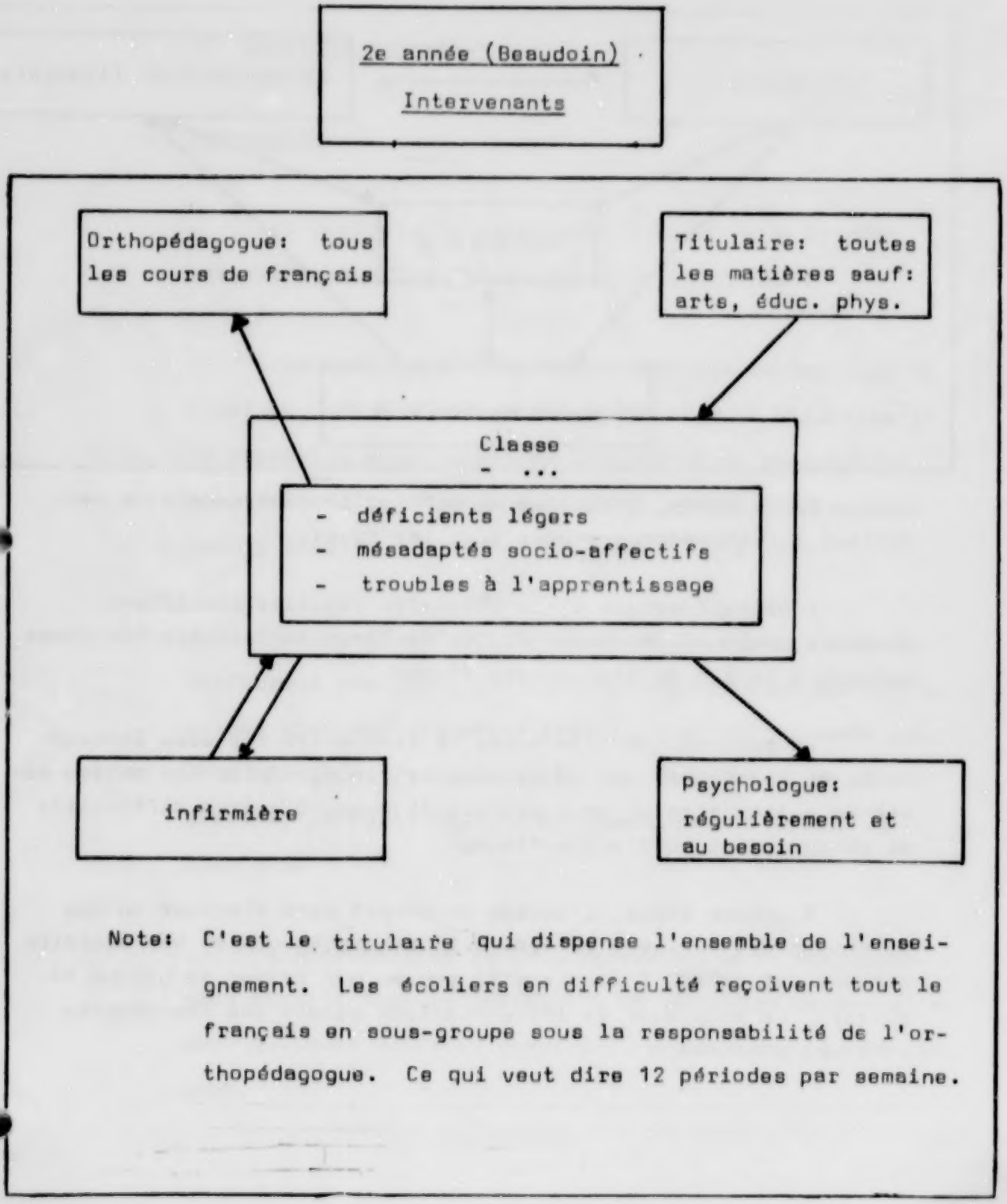
Le titulaire et l'éducateur spécialisé travaillent en collaboration auprès de l'écolier en difficulté.

Le titulaire régulier et l'orthopédagogue doivent se rencontrer régulièrement afin d'apporter l'aide nécessaire à l'écolier.

Il arrive aussi que l'orthopédagogue et l'éducateur spécialisé aient à travailler ensemble auprès de quelques écoliers. Il est donc souhaitable qu'une bonne communication s'établisse.

L'un ou l'autre des intervenants peut discuter avec le psychologue des cas d'écoliers. A chaque étape, l'équipe des intervenants se réunit avec la direction de l'école pour étudier chacun des cas et prendre une décision.

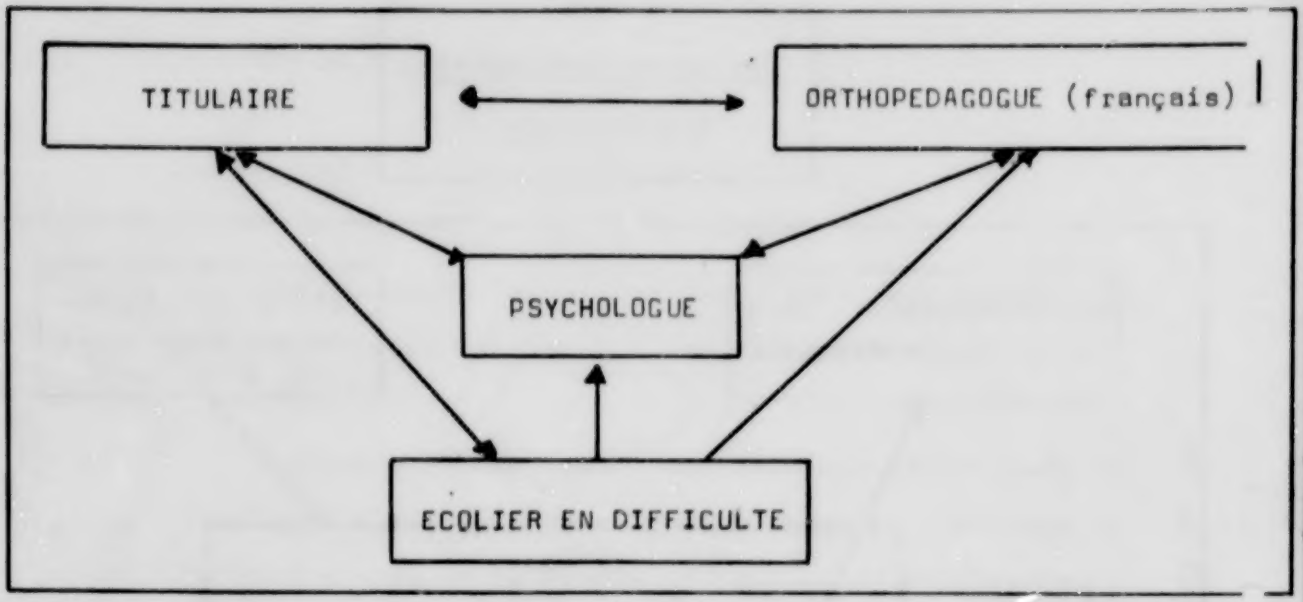
TABLEAU XIV



Note: C'est le titulaire qui dispense l'ensemble de l'enseignement. Les écoliers en difficulté reçoivent tout le français en sous-groupe sous la responsabilité de l'orthopédagogue. Ce qui veut dire 12 périodes par semaine.

TABLEAU XV LIEN FONCTIONNEL DES INTERVENANTS

2e année



En 2e année, l'écolier en difficulté en français va rencontrer l'orthopédagogue pour tous les cours.

L'orthopédagogue et le titulaire régulier planifient ensemble chacune des étapes et les écoliers sont soumis aux mêmes examens à la fin de chacune des étapes.

Le psychologue fera aussi le lien entre ces deux intervenants et l'écolier, car ce dernier est intégré pour les autres matières à l'horaire et peut parfois éprouver d'autres difficultés de comportement ou d'apprentissage.

A chaque étape, l'équipe se réunit pour discuter du cas de chacun des écoliers référés à l'orthopédagogue et une décision commune est prise, à savoir s'il y a ou non retour au groupe régulier. La souplesse de l'organisation permet ces changements en cours d'année.

g) Approche éducative

Maternelle

Les écoliers de maternelle suivent tous le même programme régulier dispensé par la jardinière.

L'éducatrice spécialisée, suite aux évaluations de l'enfant, élabore en collaboration avec le titulaire et le psychologue un programme individuel de rééducation pour les écoliers rencontrés (voir annexe V du rapport fi al, 1980).

L'éducatrice spécialisée vient co-animer, avec le professeur régulier, les écoliers rencontrant des difficultés plus particulières lors d'exercices proposés par le professeur régulier. Elle travaille aussi en sous-groupes, certains aspects du développement moteur de l'enfant.

La rééducatrice du langage travaille en collaboration étroite avec la jardinière et rencontre personnellement quelques écoliers ayant des troubles marqués de langage.

g) 1re et 2e années

C'est une école dispensant l'enseignement aux 1re et 2e années selon une approche assez traditionnelle.

Il demeure que les titulaires ont quand même bien intégré les nouvelles approches proposées par le programme de français et par celui de mathématiques.

On centre les expériences pédagogiques le plus possible sur le vécu de l'enfant et les étapes du processus d'apprentissage sont quand même assez bien respectées.

En français: méthode de lecture Sablier (1re et 2e années).

En mathématique: Programme institutionnel de la commission scolaire des Erables.

Volumes: Mathématique 2 et 3 (Ferland Legris) en 1re année et Mathématique 4 et 5 en 2e année avec l'approche respectant les stades concret, semi-concret et abstrait.

Il devient très important pour les titulaires de s'occuper d'une façon spéciale de l'adaptation sociale

et affective de chacun des écoliers afin qu'ils puissent progresser normalement dans leurs apprentissages scolaires.

H) Rationnel de l'organisation de Beaudoin

Voici les principes de base qui ont servi à l'organisation pédagogique de cette école:

- Un système de prévention des troubles à l'apprentissage est mis sur pied dès la maternelle.

- On veut donner le maximum de chance au jeune écolier d'acquérir les pré-requis de base nécessaires à un bon apprentissage.

- On ne veut pas isoler ou étiqueter l'écolier dès son entrée à l'école.

- En première année, tous les écoliers doivent vivre à leur rythme et faire les apprentissages de base en lecture et en mathématique.

- Tous les écoliers doivent parfaire leur apprentissage social.

- Tous les écoliers doivent avoir la même chance que les autres quels que soient leurs handicaps.

- En deuxième année, l'écolier devrait pouvoir coder, décoder et éclore en lecture tout en progressant normalement dans les autres matières de base et tout en développant ses capacités et ses aptitudes au maximum.

- Les professeurs réguliers de ce degré sont prêts à recevoir plus d'écoliers afin de se libérer un orthopédagogue.

- Un jeune écolier, pour sa stabilité mentale et son bien-être physique ne doit pas rencontrer plusieurs intervenants différents pendant sa semaine de travail afin de lui permettre de profiter au maximum du contact social avec ses pairs.

- Les différents intervenants forment une équipe multidisciplinaire.

Conséquences

L'éducatrice spécialisée travaillera surtout au niveau des 8 groupes de maternelle et pourra suivre quelques écoliers de première année.

L'éducatrice en langage concentrera aussi son travail auprès des écoliers de maternelle et de première année qui éprouvent des difficultés de cette nature.

L'orthopédagogue regroupera des écoliers de deuxième année pour tout le français surtout, et pourra consacrer trois (3) périodes par deux (2) groupes à recevoir les écoliers de première année éprouvant certaines difficultés notées par le titulaire régulier.

Avant de référer un écolier, le titulaire régulier, la direction, l'orthopédagogue, le psychologue et parfois les autres intervenants étudient le cas et une décision est alors prise.

Remarques

L'équipe de professeurs et les différents intervenants sont conscients que certains écoliers de première année éprouvent de grandes difficultés (les 10 écoliers qui sont signalés comme en "classe de maturation" surtout).

Ces écoliers étaient répartis dans chacun des groupes réguliers de première année. L'éducatrice spécialisée les rencontrait régulièrement seul ou en petits groupes. Ces mêmes écoliers auraient pu être regroupés dans une classe spéciale afin de leur aider à maîtriser les différents pré-requis qui rendent les apprentissages scolaires plus faciles.

Par contre, en fin d'année scolaire, l'équipe multidisciplinaire les aurait classer en première année pour l'année 81-82. Donc, en plus de vivre dans un milieu restreint et assez pauvre, il leur aurait fallu s'adapter au grand groupe et rencontrer beaucoup de difficultés d'adaptation sociale.

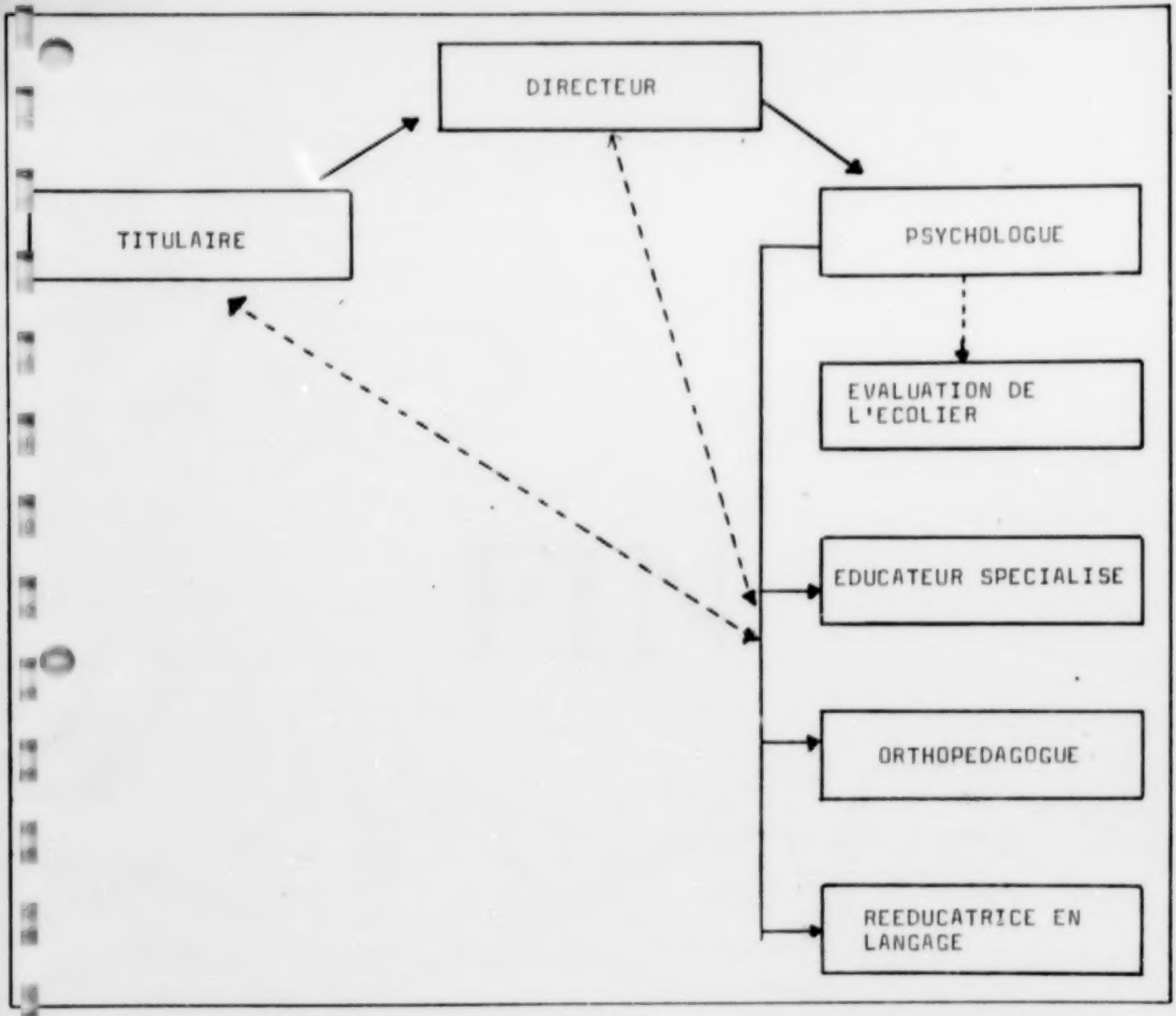
Le fait d'avoir partagé ces écoliers dans les classes régulières, leur a permis de continuer à vivre d'une façon plus normale dans un grand groupe et ainsi profiter de la richesse de ce dernier.

Il demeure que plusieurs écoliers devront quand même reprendre leur première année (7/10) en septembre.

Par contre, deux (2) ou trois (3) ont réussi à s'en sortir et c'est déjà un bon résultat compte tenu des retards enregistrés en début d'année.

Pour en avoir discuté avec la direction, il en ressort qu'il y a probablement plus d'avantages à laisser vivre ces écoliers dans un groupe régulier même s'ils rencontrent de grandes difficultés d'adaptation sociale et affective que de les placer en groupe spécial.

TABLEAU XVI PRISE DE DECISION CONCERNANT UN ECOLIER EN DIFFICULTE



C'est le titulaire régulier qui rencontre la direction de l'école pour lui signaler un écolier en difficulté. Le directeur communique avec le psychologue qui évalue l'écolier. Après évaluation des résultats obtenus par l'écolier aux différents tests, le psychologue et les autres intervenants décident qui devra prendre l'écolier en charge pour lui assurer l'aide dont il a besoin. Très souvent, un ou, au maximum, deux intervenant(s) agiront auprès de l'écolier en difficulté. Le directeur d'école participe aussi à la prise de la décision finale concernant les écoliers référés.

4.1 MODELE D'ORGANISATION DETAILLE DES SERVICES EDUCATIFS EXPERIMENTES DANS LA REALISATION DU PROJET

MODELE DIONNE

MODELE DIONNE

4.1 MODELE D'ORGANISATION DETAILLE DES SERVICES EDUCATIFS EXPERIMENTES DANS LA REALISATION DU PROJET

a) Identification des difficultés des écoliers concernés par ce projet

8 écoliers identifiés déficients légers

12 écoliers identifiés déficients moyens

10 écoliers mésadaptés socio-affectifs

7 écoliers déviations multiples

23 écoliers en troubles légers d'apprentissage

2 écoliers en troubles graves d'apprentissage

8 écoliers autistiques

b) Groupe d'âge

Les écoliers identifiés déficients légers, les mésadaptés socio-affectifs et les troubles légers d'apprentissage sont d'âge de 3e et 4e années.

Par contre, les écoliers identifiés déficients moyens ou déviations multiples se situent entre 7 et 11 ans.

c) <u>Localisation des enfants en fonction de leurs pairs du secteur dit "régulier"</u>

En étudiant le tableau XVII, vous constaterez que tous les écoliers identifiés déficients légers sont intégrés dans une classe régulière de 3e ou 4e année. Il en est de même pour tous les écoliers dits "mésadaptés socio-affectifs".

D. légers	garçons	filles
3e année	5	
4e année	2	1
total	7	1

M.S.A.	garçons	filles
3e année	4	1
4e année	5	
total	9	1

Tr. légers d'app.	garçons	filles
3e année	10	5
4e année	7	1
total	17	6

Tous les écoliers atteints de déviations multiples ainsi que ceux identifiés déficients moyens se retrouvent en trois (3) sous-groupes fermés selon leur âge et aussi selon leur capacité d'apprentissage.

D. moyens	garçons	filles
	7	5

Dév. multiples	garçons	filles
	5	3

A chaque année, un certain nombre d'écoliers provenant d'une institution fréquentent pour la première fois une école publique. Le bas niveau de développement de ces écoliers rend encore plus difficile leur intégration dans l'école régulière.

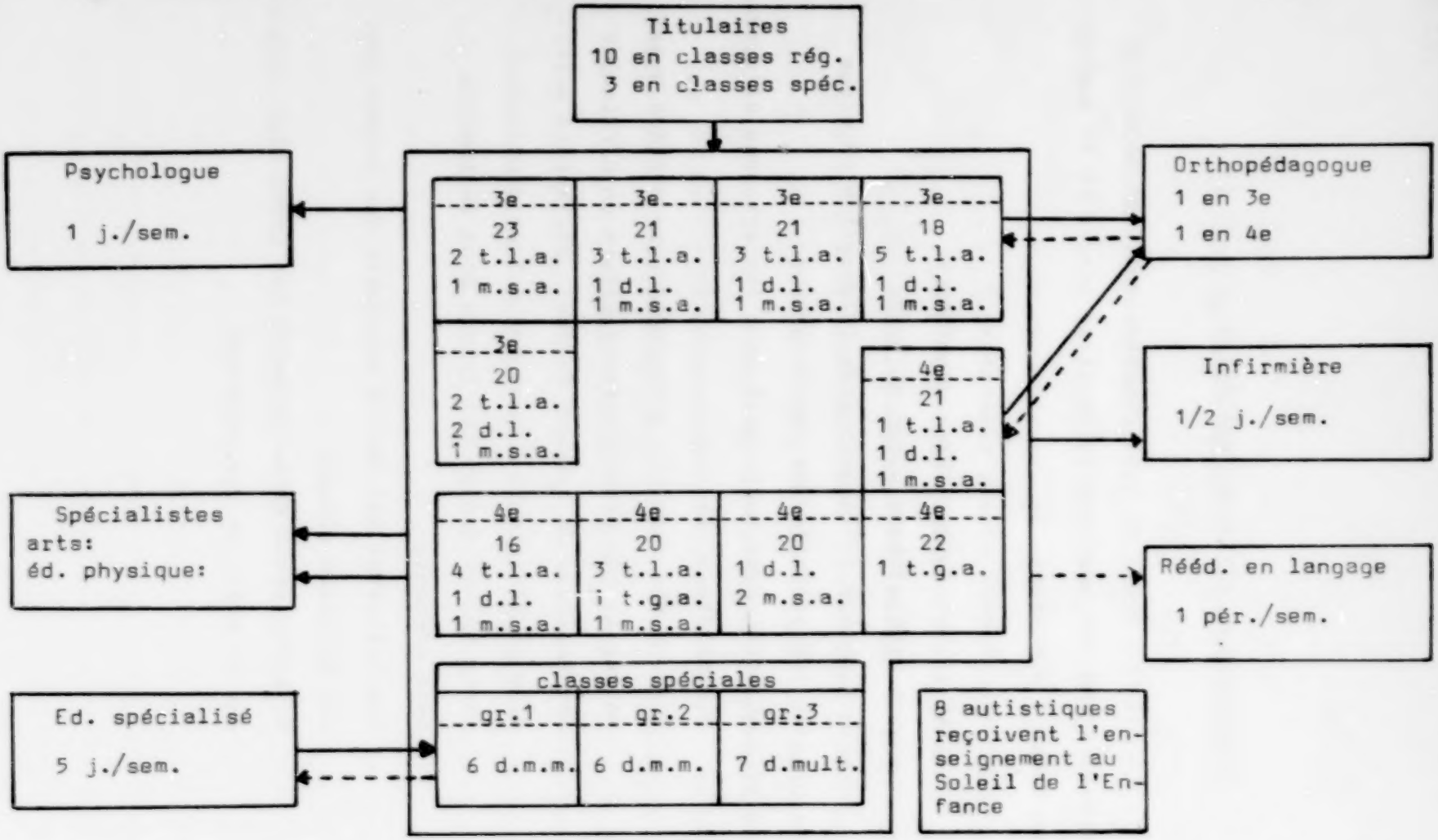
Une grande innovation dans ce modèle d'organisation est justement d'intégrer socialement ces écoliers.

Un autre groupe reçoit l'enseignement en institution étant donné leurs handicaps majeurs. La commission scolaire fournit un professeur pour ce groupe de huit enfants autistiques.

Ce professeur dispense l'enseignement à 1 ou 2 écoliers à la fois pendant que les autres sont pris en charge par les éducateurs de l'institution.

Autistiques	garçons	filles
	6	2

TABLEAU XVII LOCALISATION DE LA CLIENTELE DE DIONNE



Selon le système en cascade: intégration au niveau 4 pour 10 classes
niveau 5 pour 3 classes
niveau 8 pour les autistiques

Total: 272 écoliers

le pointillé indique: occasionnellement.

/82

d) Organisation physique de l'école

C'est une école de type conventionnel qui accueille actuellement 245 écoliers de 3e et 4e années et 19 écoliers en classes spéciales.

- 10 locaux pour classes régulières
- une bibliothèque y est aménagée
- une grande salle sert pour l'éducation physique et les activités de grands groupes
- un local avec tapis sert pour les sciences et autres activités
- chacune des deux (2) orthopédagogues possède aussi un local pour recevoir les écoliers en difficulté
- les écoliers de groupes fermés: déviations multiples et déficients moyens ont à leur disposition trois (3) ou quatre (4) locaux plus restreints mais adéquats
- des toilettes existent à proximité des locaux pour ces derniers groupes
- en somme cette école primaire est assez bien organisée du point de vue physique.

e) Ressources humaines

- 1 directeur
- 5 titulaires: 3e année
- 5 titulaires: 4e année
- 1 professeur d'arts plastiques
- 1 professeur d'éducation physique
- 2 orthopédagogues au niveau du régulier (3e, 4e)
- 3 titulaires pour les classes fermés
- 1 titulaire aux autistiques (institution)
- 1 éducatrice spécialisée (groupes fermés)
- 1 psychologue (1 jour/semaine)
- 1 secrétaire
- 1 infirmière (1 jour/semaine)

f) Intervenants

Orthopédagogue: 3e année

C'est le seul intervenant extérieur au titulaire régulier à ce niveau.

L'orthopédagogue consacre une période par jour pour chacune des cinq (5) classes régulières de 3e année. Normalement, ces périodes sont consacrées à recevoir les écoliers éprouvant des difficultés en lecture. Cinq (5) ou six (6) écoliers par classe reçoivent une attention spéciale et suivie de l'orthopédagogue. Chaque écolier a un programme personnalisé lui permettant de surmonter les difficultés rencontrées dans le "test de lecture" niveau de base administré en début d'année à tous les écoliers de 3e année (1). Ce test permet de détecter les principales difficultés rencontrées lors de la lecture de mots. Des fiches correspondent à chacun des 80 items évalués. Donc, l'écolier éprouvant des difficultés se voit attribuer un certain nombre de fiches à réaliser avec l'aide de l'orthopédagogue.

Par contre, l'orthopédagogue se rend environ trois (3) fois par étape dans chacune des classes pour administrer à tous les écoliers un test de compréhension-vitesse.

(1): voir annexe IX du rapport final, août 1980.

Elle en profite pour y expliquer le texte aux écoliers et pour prendre contact avec toute la classe. Elle offre ses services pour réaliser, avec le titulaire régulier, des expériences concrètes en mathématiques.

Ces différentes périodes passées en classe régulière lui permettent de voir fonctionner "ses protégés" en grand groupe. Elles lui permettent aussi de proposer de temps à autre des approches pédagogiques différentes et d'aider le titulaire régulier à changer certains aspects de sa pédagogie. Cette présence, en classe régulière, permet aussi de démystifier l'idée que l'orthopédagogue est synonyme de problème. C'est aussi une façon habile de s'introduire en classe régulière et d'aider les écoliers en difficulté dans le feu de l'action. Aussi, il demeure que l'écolier apprécie beaucoup une présence nouvelle de temps à autre, donc, ça crée un intérêt nouveau pour l'enfant.

Certains écoliers retourneront en classe régulière lorsque leur travail de récupération sera terminé. Donc, cette organisation laisse quand même une certaine souplesse.

L'orthopédagogue demeure en contact constant avec chacun des titulaires ce qui lui permet certains ajustements désirés par l'enfant ou par l'un des deux (2) principaux intervenants.

Cette façon de fonctionner permet une bonne organisation, un suivi auprès de l'écolier en difficulté et un contact constant entre les intervenants directs et aussi avec le psychologue.

f) Intervenants

ORTHOPEDAGOGUE

3e année

1re étape	1 période par jour pour chacune des 5 classes régulières de 3e année Dépistage par le "test de lecture, niveau de base" Préparation d'un programme individualisé concernant les items manqués
2e étape	Même organisation (1 période/jour) Rencontre des étudiants en sous-groupes pour continuer les fiches individuelles proposées à chacun des écoliers selon ses difficultés. Administration et correction d'un test de compréhension vitesse pour tous les écoliers.
3e étape	1 période par jour/par classe Continue le même travail de lecture et de décodage pour certains. Commence avec d'autres, la lecture expressive et la compréhension de texte. Essaie de faire aimer la lecture aux écoliers.

f) Intervenants

ORTHOPEDAGOGUE

3e année

4e étape	1 période par jour/ par classe Continue les exercices de lecture expressive et compréhension de texte pour plusieurs écoliers. Aide aussi les écoliers à réaliser les travaux que le titulaire régulier leur donne. C'est une aide plus immédiate et à moins long terme. Répond aux besoins exprimés par les professeurs (grammaire) c'est peut-être un inconvénient.

f) Intervenants

Orthopédagogue: 4e année

L'orthopédagogue consacre une période par jour pour chacune des classes de 4e année. La majorité du temps, elle reçoit les écoliers (5 ou 6) éprouvant le plus de difficulté en français. Ces écoliers sont ceux référés par les titulaires de 3e année en juin 1980. Pour les deux (2) premières étapes de l'année, l'orthopédagogue a travaillé à améliorer un peu la vitesse de lecture sans négliger la compréhension d'un texte (2 ou 3 périodes par semaine sont consacrées à l'atteinte de cet objectif).

Pour les autres périodes, elle doit répondre aux attentes du titulaire régulier concernant certaines acquisitions. Mais pour ce faire, elle part de l'écolier et de son vécu pour essayer d'atteindre les objectifs visés. Quelques écoliers, éprouvant des difficultés majeures de langage ou de bégaiement, sont rencontrés par l'orthopédagogue pour faire des exercices correcteurs proposés par l'orthophoniste du centre hospitalier voisin.

Il arrive que, suite à la demande du titulaire, l'orthopédagogue doive travailler certaines notions ou certains concepts mathématiques avec des écoliers éprouvant des difficultés passagères.

L'orthopédagogue se rend dans chacune des classes au moins trois (3) fois par étape pour y administrer un test "vitesse-compréhension". Elle corrige et retourne en classe pour faire bâtir l'histogramme et prendre contact à nouveau avec les écoliers.

A la demande de certains titulaires, l'orthopédagogue se rend en classe pour faire vivre des expériences concrètes en mathématique. Cette situation permet de voir fonctionner les écoliers éprouvant plus de difficulté et de leur aider. C'est aussi une façon de présenter des approches pédagogiques différentes aux écoliers.

Références pour le travail en lecture et en compréhension:

- La lecture silencieuse, 48 fiches individuelles, P. Delmont, Editions France-Québec

- La réussite en lecture, selon la pédegogie Longpré

- Les lectures du Reader's Digest.

f) Intervenants

ORTHOPEDADOGUE

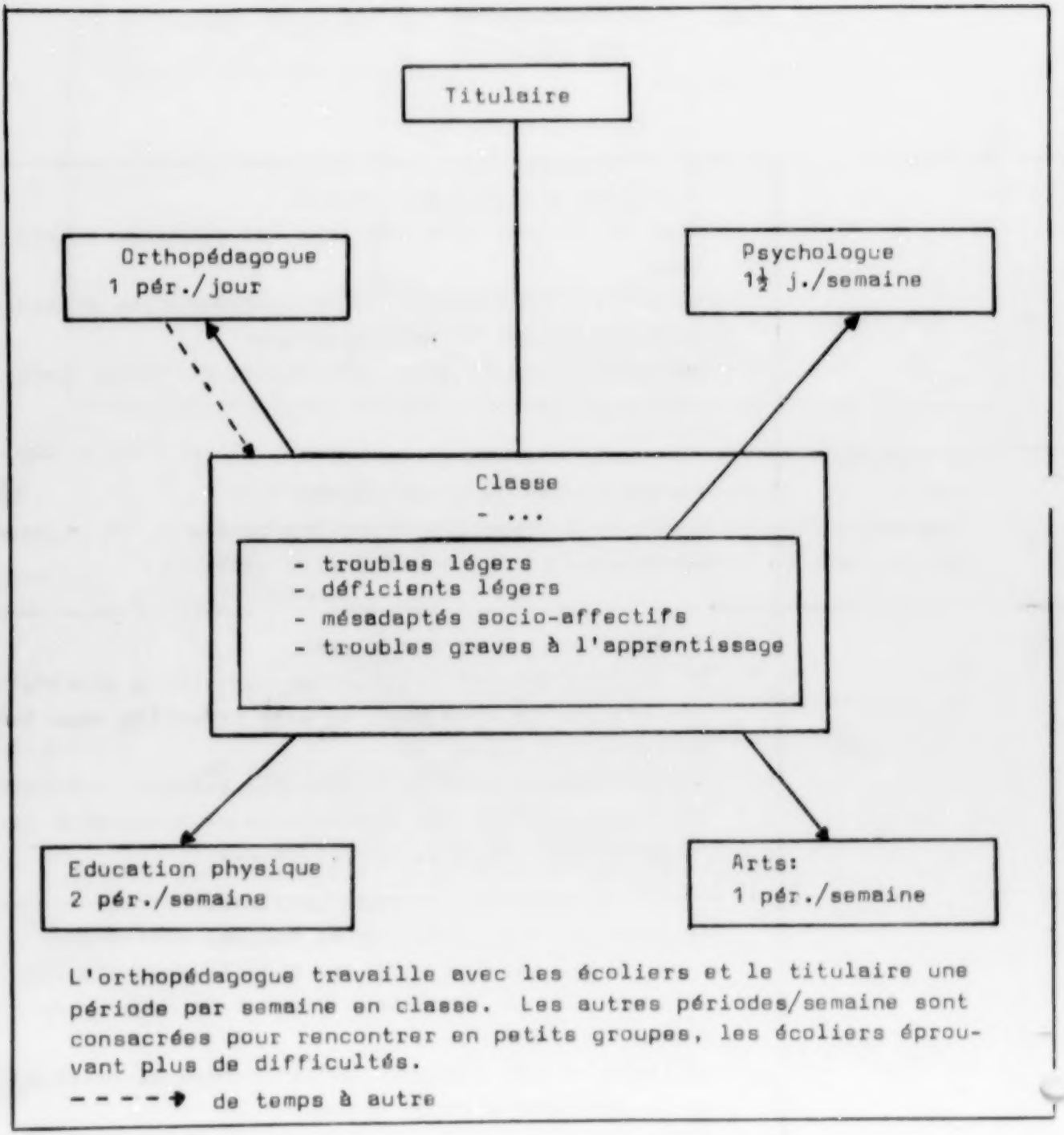
4e année

1re étape	1 période par jour par classe test en lecture pour dépister les principaux troubles la lecture silencieuse et la compréhension de texte sont travaillés en petits groupes administration de test compréhension-vitesse dans chaque classe
2e étape	1 période par jour par classe continue à travailler avec les écoliers, la vitesse en lecture et la compréhension de texte
3e étape	1 période par jour par classe la lecture demeure toujours un objectif à atteindre les titulaires demandent qu'elle travaille avec les écoliers, la grammaire l'orthopédagogue, 2 ou 3 fois par semaine, consacre son temps à aider les écoliers en savoir-écrire et en grammaire (règles, structure...)
4e étape	consacre plus de temps au niveau des difficultés rencontrées par les écoliers dans l'un ou l'autre des domaines du français. C'est à la demande du titulaire régulier. délaisse un peu l'aspect de la lecture expressive et la compréhension de texte. Cette façon de faire ne plaît pas à l'intervenant et il faudra en rediscuter l'an prochain.

TABLEAU XVIII

3e - 4e années (Dionne)

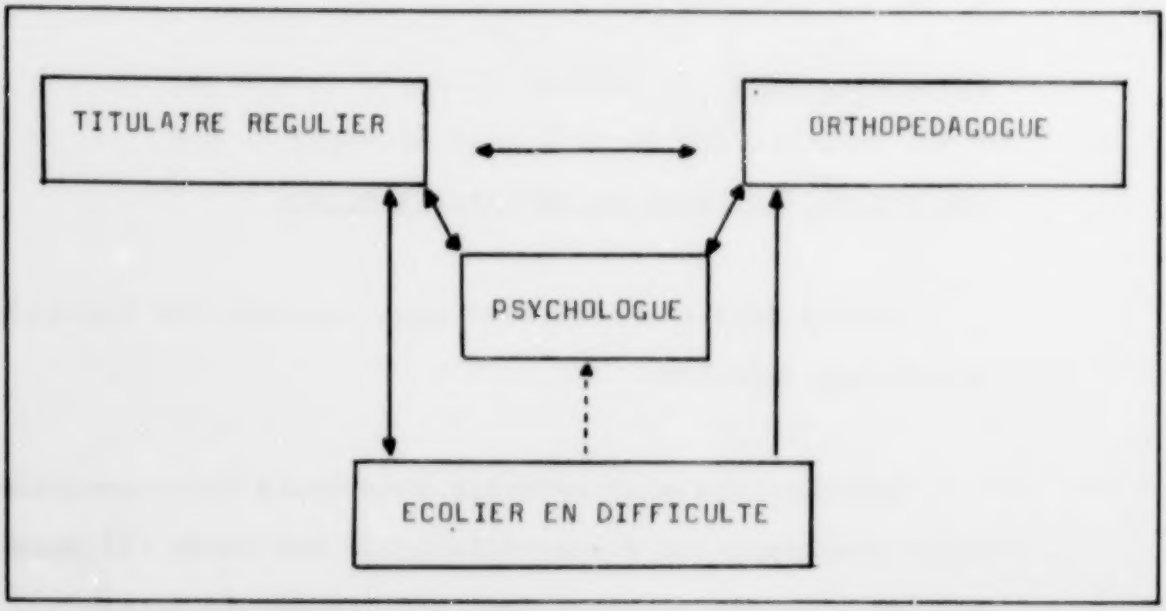
Intervenants



L'orthopédagogue travaille avec les écoliers et le titulaire une période par semaine en classe. Les autres périodes/semaine sont consacrées pour rencontrer en petits groupes, les écoliers éprouvant plus de difficultés.

- - - - → de temps à autre

TABLEAU XIX LIEN FONCTIONNEL DES INTERVENANTS
(3e - 4e années)



C'est le titulaire régulier et l'orthopédagogue qui ont à travailler le plus souvent ensemble. Le titulaire régulier demande souvent à l'orthopédagogue d'intervenir auprès de tel ou tel écolier dans un domaine particulier.

L'orthopédagogue et le titulaire régulier discutent du cas de chacun des écoliers à chaque étape et une décision est prise concernant sa réinsertion dans son groupe régulier ou non.

C'est un avantage certain pour l'orthopédagogue que de travailler à un seul niveau (3e ou 4e années). Ceci permet de mieux connaître les écoliers référés et aussi un contact plus régulier avec chacun des titulaires.

Classes fermées

Déviations multiples et déficients moyens

Les 20 écoliers concernés sont encadrés par trois (3) titulaires réguliers.

Ces écoliers sont répartis dans trois (3) sous-groupes selon leur capacité d'apprentissage. Ces trois (3) sous-groupes font une rotation dans différentes matières.

L'avant-midi est surtout consacré aux différents ateliers qui font vivre des expériences significatives selon le programme de Paul Bacon (voir rapport final, août 1980).

En après-midi, les écoliers sont subdivisés en quatre (4) ou cinq (5) sous-groupes et vivent des expériences de socialisation. Plusieurs sorties sont prévues à cette fin. La rue, le restaurant, les magasins, la cour de récréation, la piscine ou tout autre endroit public sert de lieu d'apprentissage. Souvent, ces écoliers doivent vivre différentes situations afin de normaliser un peu leur approche face au monde extérieur de l'école ou de l'institution.

Lors des sorties de récréations ou des rassemblements de grand groupe, ces écoliers sont guidés par des pairs du

régulier. C'est un système de "parrainage" qui permet une intégration dans l'école régulière de ces écoliers.

f) Intervenants

Educatrice spécialisée

Le travail de l'éducatrice spécialisée à ce niveau devient indispensable aux professeurs et à l'écolier.

Elle co-anime avec le professeur, certains ateliers vécus par l'écolier (avant-midi). Elle aide à l'organisation des sorties en après-midi et y participe activement. Elle assiste les écoliers éprouvant des difficultés psychomotrices ou autres. Elle anime aussi des ateliers d'artisanats auprès des jeunes écoliers.

Elle fait beaucoup de psychomotricité de groupe ainsi que des thérapies individuelles. Elle est une personne-ressource lorsque se présentent des situations plus difficiles à vivre par les écoliers.

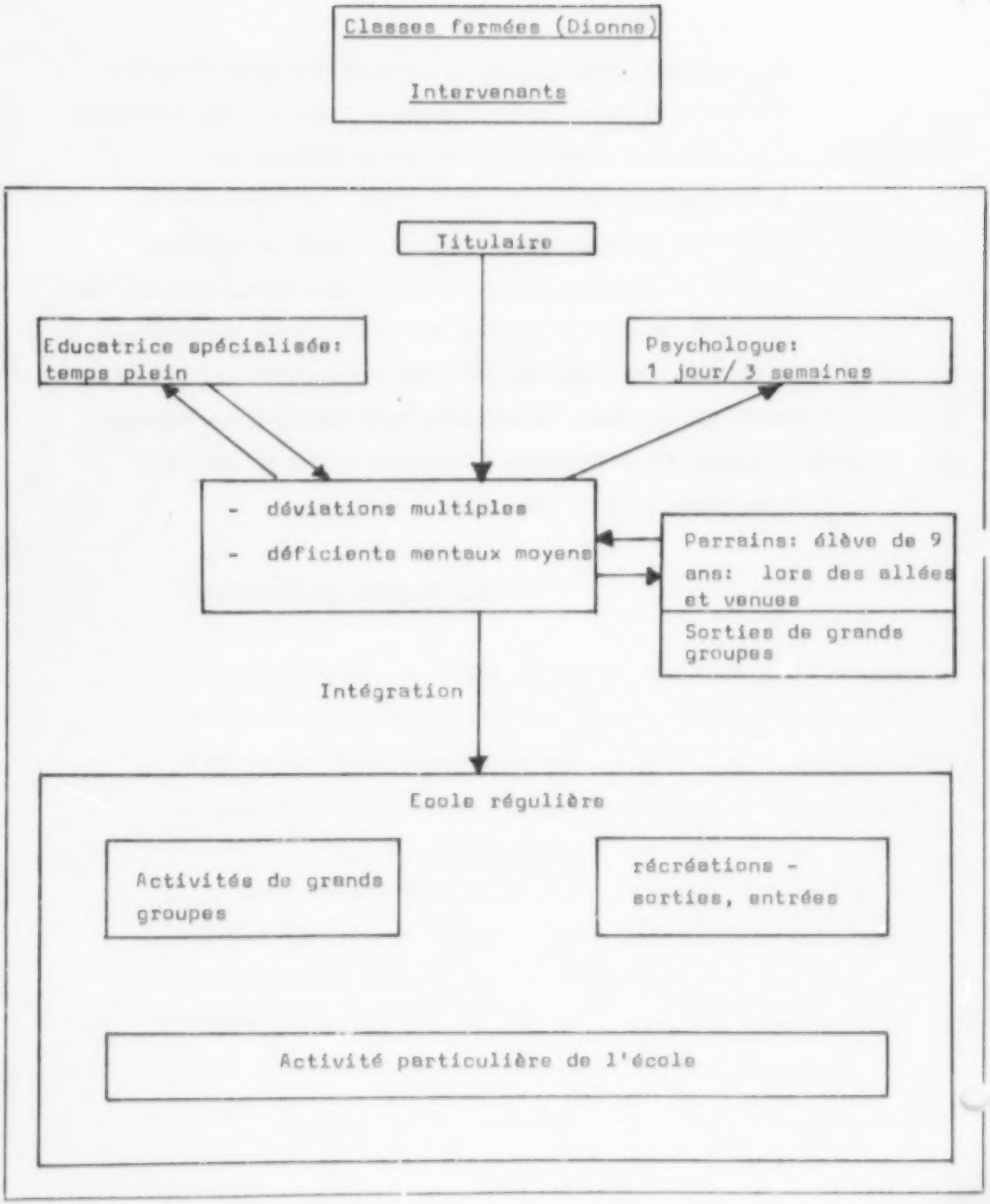
Il est utopique de penser qu'on puisse intégrer ces écoliers dans une école régulière et les aider à progresser sans la présence active d'un éducateur spécialisé.

Une stagiaire a été aussi disponible 4 jours par semaine de janvier à mai 81. Cette personne supplémentaire permet à l'éducatrice spécialisée de consacrer encore plus

de temps aux thérapies personnelles qui sont toujours très longues mais qui finissent par donner des résultats à condition d'y consacrer le temps nécessaire.

Il ne faut pas passer sous silence le travail immense de compréhension, de patience, de tact et de dévouement dont font preuve les enseignants de ce groupe d'écoliers éprouvant de très graves difficultés d'adaptation sociale, affective, sans oublier les apprentissages des pré-requis minima à un fonctionnement acceptable dans la société.

TABLEAU XX


Classes fermées (Dionne)
Intervenants
Titulaire
Educatrice spécialisée: temps plein
Psychologue: 1 jour/ 3 semaines
- déviations multiples
- déficients mentaux moyens
Parrains: élève de 9 ans: lors des allées et venues
Sorties de grands groupes
Intégration
Ecole régulière
Activités de grands groupes
récréations - sorties, entrées
Activité particulière de l'école

g) Spécification de l'approche éducative

Les élèves de 3e et 4e années suivent un programme régulier en français (Sablier) et en mathématique (Ferland-Legris), Math 6 plus feuilles pour 3e année et Math 7 et 8 pour 4e année.

C'est une école de type plutôt traditionnel. Il est à souligner que chacun des titulaires fait un effort constant pour diversifier et personnaliser son enseignement.

Programme de rééducation

Atelier de lecture en français (rééducation), (voir Annexe IX, rapport final, août 1980). Chaque écolier éprouvant de sérieuses difficultés en français suit un programme individualisé (3e année).

Lecture silencieuse de P. Delmont et La réussite en lecture (pédagogie Longpré) sont deux instruments permettant une meilleure acquisition de la lecture courante sans en négliger la compréhension. Ce sont deux (2) instruments de base dont se servent les écoliers de 4e année éprouvant des difficultés.

Les écoliers en classes fermées, suivent le programme spécial de Paul Bacon, concernant les mathématiques, le français, la motricité, le langage, les aptitudes de base et le développement social (voir Annexe XII, rapport final août 1980).

h) Assiette horaire d'un enfant référé

Français: classe régulière

excepté: 1 période/jour avec orthopédagogue

Mathématique: classe régulière

excepté: 2 périodes/semaine avec orthopédagogue

Catéchèse: classe régulière

Education physique: classe régulière

Arts: classe régulière

Sciences: classe régulière

I) Rationnel de l'organisation de Dionne

Voici les principes de base qui ont servi à l'organisation pédagogique de cette école.

- Tous les écoliers de 3e ou 4e année vivent dans des classes régulières.

- Tous les écoliers identifiés comme rencontrant des difficultés majeures en lecture surtout, ont le droit de recevoir une aide particulière.

- Chacun des groupes réguliers doit recevoir quelques écoliers identifiés comme rencontrant des troubles majeurs d'adaptation et/ou d'apprentissage.

- Chaque écolier en difficulté est placé dans un groupe régulier en tenant compte du groupe et de son titulaire afin d'éviter le plus possible les antipathies naturelles.

- Le personnel de l'école comprend outre les 5 titulaires à chacun des niveaux, 2 orthopédagogues attitrés à ces deux niveaux.

- Donc les écoliers de 3e et 4e années sont répartis également (en nombre) dans les 10 groupes formés à cet effet.

- Les écoliers qui reprennent leur année scolaire ne sont pas, dans la plupart des cas, référés à l'orthopédagogue pour les deux premières étapes. A la troisième étape, l'enseignant régulier et l'orthopédagogue décident si tel écolier doit être suivi d'une façon spéciale.

- Les écoliers identifiés recevront de l'aide de l'orthopédagogue pendant une partie de l'année scolaire ou pendant toute l'année selon les progrès réalisés à chacune des étapes.

- Les orthopédagogues travailleront surtout au niveau du français.

- Tous les écoliers provenant d'une institution privée (Soleil de l'Enfance) ont droit à l'éducation et à l'instruction dans une école régulière.

- Ces mêmes écoliers ont droit à une certaine forme de socialisation.

- Ces écoliers ne peuvent suivre un cours régulier dans une classe régulière.

- Ces écoliers ont besoin d'une attention constante afin de développer au maximum leurs capacités physiques et intellectuelles.

- Ces écoliers doivent vivre avec leurs pairs du régulier lors des déplacements de grands groupes.

- Donc, les écoliers provenant d'une institution privée recevront l'enseignement en groupes fermés dans une école régulière.

- Ces mêmes écoliers seront aidés par leurs pairs du régulier lors de rassemblement ou lors de déplacements ou même lors de récréations (système de parrainage).

- Ces écoliers auront, outre leurs trois (3) professeurs réguliers, une éducatrice spécialisée pour leur aider en tout et partout pendant les heures qu'ils seront à l'école.

- Certains écoliers autistiques ne peuvent suivre leurs cours dans une école régulière. Donc la commission scolaire des Erables, après entente avec le "Soleil de l'Enfance", fournit un professeur à temps plein pour dispenser un enseignement individuel auquel ces enfants ont droit.

3) Expérience significative vécue en 80-81

Le personnel de cette école a entrepris, avec l'aide du directeur du projet et du chercheur, une démarche qui devait leur permettre d'élaborer un plan de développement des services en adaptation scolaire dans une perspective de normalisation à l'intérieur de leur école.

Cette démarche se poursuit depuis octobre 1980 et s'enclenche dans un processus normal de consultation et de vouloir du milieu enseignant.

Nous vous présentons ici les principaux résultats atteints au présent stade ainsi que les instruments employés à cette fin.

Résultats au présent stade

Les enseignants ont dégagé la situation actuelle face aux écoliers intégrés, la situation souhaitée ainsi que les situations plausibles.

La compilation de ces deux (2) rencontres nous a amené à dégager une synthèse de vingt (20) besoins identifiés par les professeurs de l'école.

Les enseignants dans une rencontre ultérieure ont été amenés à prendre connaissance de cette synthèse et de faire un choix des situations problématiques selon certains critères d'élimination (voir page 115).

Une grille leur a été soumise afin de pondérer les situations problématiques retenus par la première grille. La compilation de ces résultats a permis de classifier les situations problématiques. Résultats page 121.

Il ressort assez clairement que la communication équipe-école (1), adulte-enfants (3) et attitudes face aux écoliers, sont les principales situations auxquelles il faut s'attaquer.

Ce résultat ne nous a pas surpris outre mesure étant donné que ces problèmes peuvent facilement se retrouver au niveau de plusieurs écoles. Mais ce qui est très important, c'est la démarche suivie par l'ensemble du corps professoral de cette école pour en arriver à découvrir par eux-mêmes, les principales sources de situations problématiques.

Une fois cette étape importante franchie, il restait pour l'équipe-école à clarifier la situation problématique, à formuler des objectifs à atteindre et trouver des moyens, à former même des comités et surtout à s'engager personnellement.

Depuis quelques mois, les comités formés ont fonctionné, des réunions ont été tenues, à la demande des enseignants, des actions ont été posées dans le but d'améliorer cette communication.

Pour ne citer que quelques résultats, une personne-ressource a été retenue pour la fin de l'année scolaire (1½ journée) pour animer un atelier ayant pour titre "Relations entre le concept de soi et les difficultés d'apprentissage".

De plus, une session de "Enseignants efficaces" a été organisée pour septembre prochain.

Les actions quotidiennes posées par les professeurs sont aussi significatives et très importantes pour l'atteinte des objectifs retenus.

En fin d'année, une évaluation de chacun des objectifs à atteindre et des actions posées a été faite. Dans l'ensemble, les enseignants concernés semblent assez satisfaits de leurs performances et souhaitent continuer les actions entreprises dès le début de l'année scolaire. Les mêmes comités fonctionneront et on attend beaucoup de la session "Enseignants efficaces". Cette session sera l'occasion de continuer à conscientiser tout le corps enseignant à une démarche plus naturelle de connaissance de soi et d'apprentissage.

Les quelques pages qui suivent proposent les documents dont les animateurs se sont servis pour amorcer et poursuivre cette démarche.

Référence pour cette approche

Instrument de support pour l'élaboration d'un plan de développement des services en adaptation scolaire dans une perspective de normalisation, code: 51-3651, novembre 80, M.E.Q., direction régionale des réseaux.

Plan de travail proposé au personnel de l'école

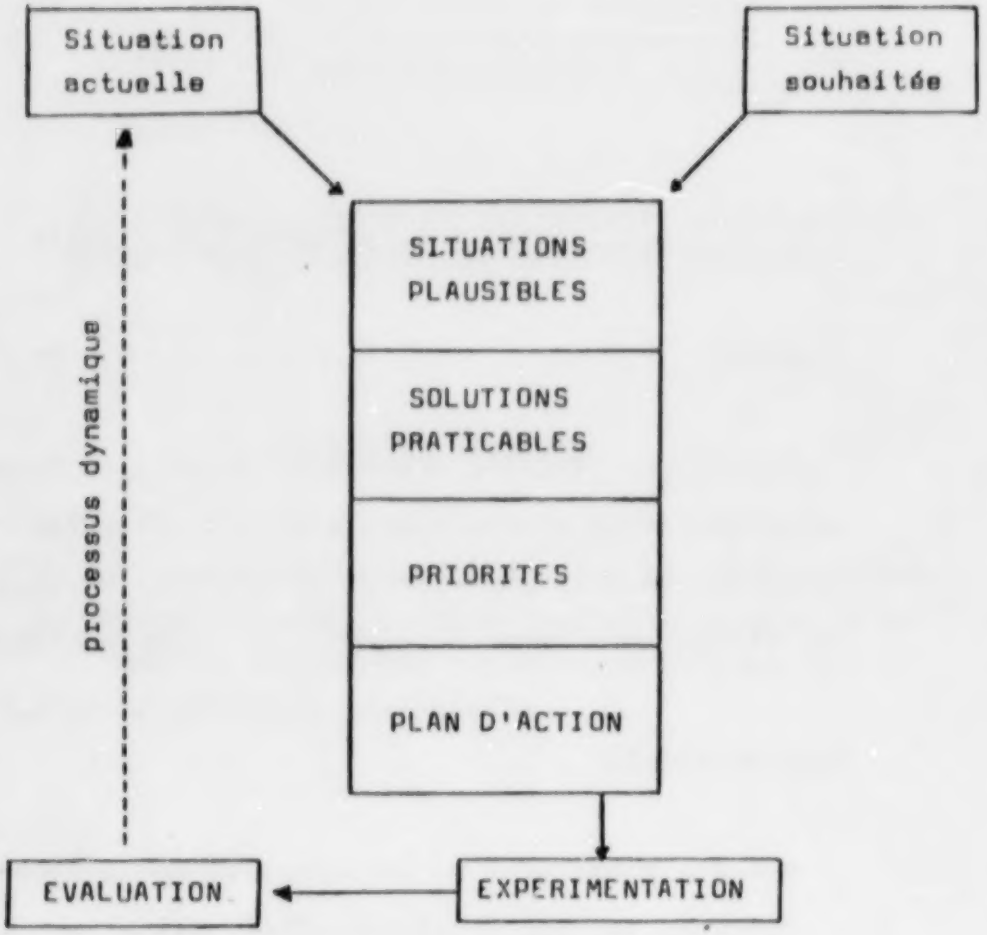
Objectif

Dans une démarche dynamique, établir un bilan qui devrait permettre, soit d'améliorer, s'il y a lieu, les formules d'intégration déjà en place, soit de susciter et de faciliter de nouvelles expériences originales et signifiantes.

Sous-objectifs

- Prendre conscience du rationnel de notre organisation
- Préciser le rôle de chacun et mesurer l'importance de l'interaction des différents intervenants
- Décrire les principales caractéristiques fonctionnelles des élèves en difficulté
- Vérifier la pertinence et l'efficacité de notre organisation
- Elaborer un programme d'action qui favorise une organisation évolutive des services intégrés

L'organisation graduelle des services intégrés qui vise à offrir à chaque enfant en difficulté, une éducation de qualité dans le cadre le plus normal possible



ETAPE I

Situation actuelle

Décrire la situation actuelle suppose ici que chaque intervenant regarde de façon réaliste et constructive l'enfant en difficulté dans sa classe et dans l'école:

A. Il décrit les principales caractéristiques des enfants en difficulté dans des situations réelles d'apprentissage.

B. Il dresse la liste de ses propres interventions dans l'organisation des services intégrés.

ETAPE II

Situation souhaitée

Chaque intervenant énumère toutes les interventions qu'il souhaiterait pouvoir faire afin d'en arriver à la situation idéale, appropriée aux besoins de tous les enfants de sa classe... de l'école.

ETAPE III

Situations plausibles

Chaque intervenant fait une appréciation des situations actuelle et souhaitée et dresse une liste de situations plausibles qui sont en fait des moyens adéquats de transformer la situation actuelle.

ETAPE IV

Solutions praticables

Chaque intervenant dressa le bilan des contraintes qui empêchent la réalisation de certaines situations plausibles. Il décante les contraintes absolues des contraintes modifiables. A cette étape de la démarche, chacun se retrouve avec des solutions praticables qu'il faut mettre en commun.

ETAPE V

Priorités

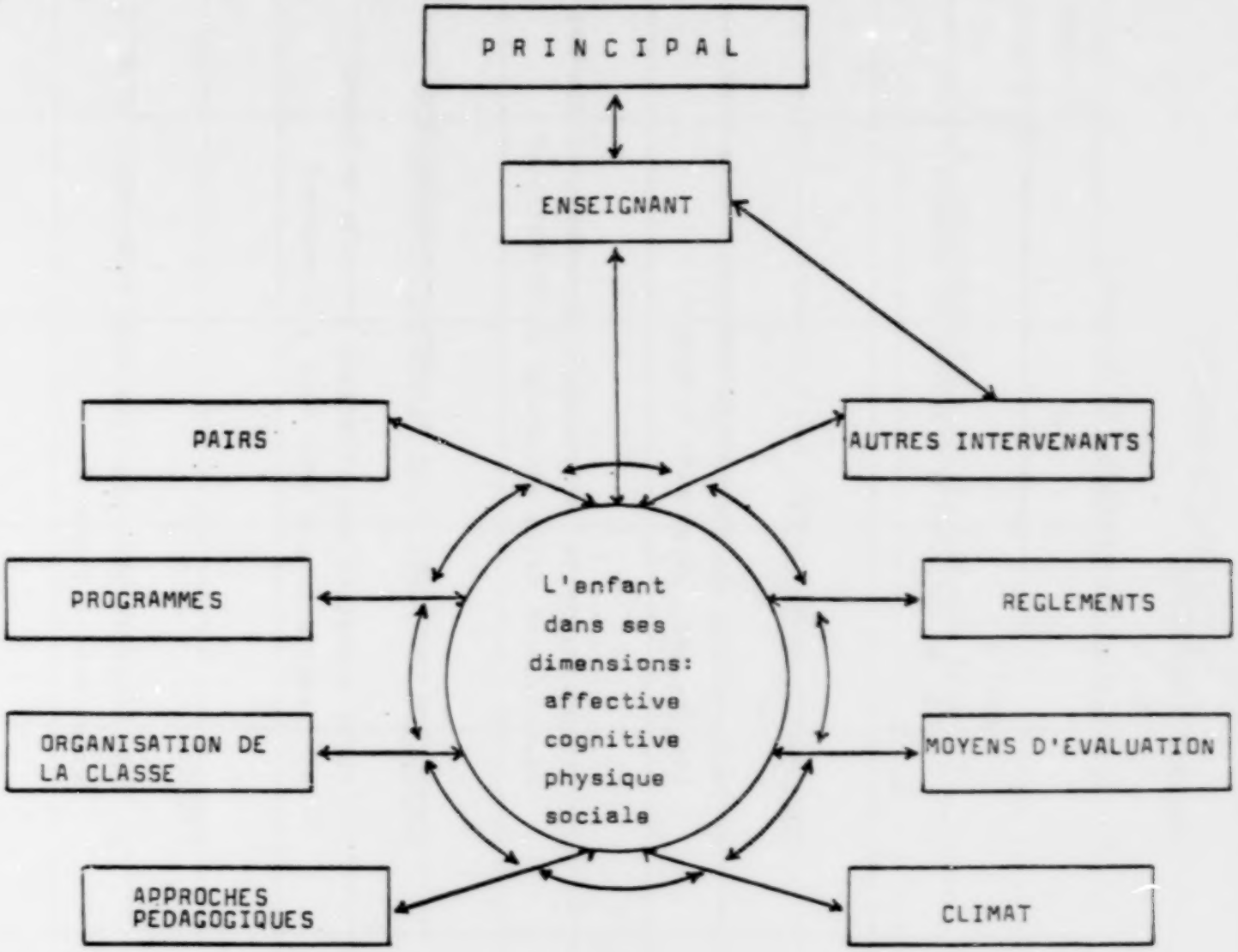
Les solutions praticables offrent des alternatives, il y a donc des choix à faire. On fait une mise en commun pour en arriver à établir des priorités et finalement poser des gestes concrets de manière concertée.

ETAPE VI

Plan d'action

Définir notre plan d'action.

Qui? Quoi? Comment? Quand?



Ce tableau présente les principaux éléments sur lesquels il est essentiel de se pencher afin de mieux saisir l'ensemble de la situation.

CHOIX DES SITUATIONS PROBLEMATIQUES

Exercice individuel

A) Critères d'élimination (20 minutes)

> Objectif:
> Eliminer des situations problématiques, à l'aide de critères d'élimination communs.

CONTRAINTES TEMPORELLES

A. La situation problématique existera-t-elle encore lorsque vous serez prêt à agir?

B. Disposez-vous de suffisamment de temps pour étudier sérieusement cette situation problématique?

ETENDUE OU ENVERGURE DE LA SITUATION PROBLEMATIQUE

C. Cette situation problématique a-t-elle un impact suffisant pour que vous vous y attaquiez?

INTERET

D. La situation problématique vous intéresse-t-elle assez pour l'étudier?

APPARTENANCE

E. L'étude de cette situation problématique relève-t-elle de votre fonction?

GRILLE INDIVIDUELLE D'ELIMINATION

"CRITERES D'ELIMINATION"

# de la situation	A	B	C	D	E
1					
2					
3					
4					
5					
6					
7					
8					
9					
10					
11					
12					
13					
14					
15					
16					

CHOIX DES SITUATIONS PROBLEMATIQUES

Exercice individuel

A) Critères de pondération

Objectif:	Pondérer les situations problématiques retenues.

Vous disposez de trois (3) critères de pondération: (IMPORTANCE, CONNAISSANCE, INTERVENTION).

B) Importance

Ce critère réfère à l'envergure de la situation problématique et à ces conséquences.

Afin de vous aider à évaluer l'importance d'une situation problématique, nous vous suggérons quelques points de repère:

- La dimension de la situation problématique
- L'implication de vos objectifs dans cette situation
- L'éventualité de conséquences néfastes à court et à long terme
- Son caractère d'urgence
- Les bénéfices escomptés de sa solution

C) Connaissances

Le fait que vous ayez identifié cette situation problématique indique que vous en avez une certaine connaissance.

Il s'agit d'évaluer la nature de cette connaissance et de voir dans quelle mesure vous pourriez l'améliorer.

D) Intervention

Votre travail, votre expérience et l'influence que vous avez dans votre milieu, vous confèrent une certaine liberté d'action.

Dans quelle mesure pouvez-vous intervenir directement ou indirectement sur la situation problématique envisagée?

Comment évaluez-vous vos chances de réussite?

BAREMES DE PONDERATION

Définition des barèmes:

BAREMES	IMPORTANCE	CONNAISSANCES	INTERVENTION
A	assez ou très	bonne ou très bonne	très bonne ou excellente
B	moyennement	moyennes	succès égales: échec
C	insignifiante	mauvaises	minces
D	peut pas prédire	indécis	impossible de prévoir

GRILLE INDIVIDUELLE D'EVALUATION /120

RESULTATS DE LA PONDERATION INDIVIDUELLE

# de la situation	IMPORTANCE		CONNAISSANCES		INTERVENTION		TOTAL
	lettre	chiffre	lettre	chiffre	lettre	chiffre	

LISTE DES PRIORITES APRES LA SYNTHESE DES PONDERATIONS INDIVIDUELLES

Situations		Importance	Connaissance	Intervention	Total	# participants 1
1. Communication équipe-école	(2)	56	18	46	120	16
2. Attitudes face aux écoliers	(10)	54	22	39	115	15
3. Communication adulte-enfants	(3)	48	18	47	113	13
4. Attitudes face aux valeurs véhiculées	(12)	44	19	24	87	12
5. Attitudes face à la pédagogie	(11)	36	12	23	71	9
6. Organisation pédagogique (groupes, classement	(8)	36	13	14	63	10
7. Evaluation de l'enfant	(13)	24	10	21	55	7
8. Perfectionnement: nouvelles approches pédag.	(4)	24	8	17	49	7
9. Règlements de la classe	(18)	20	7	22	49	6
10. Ressources humaines	(20)	36	14	-9	41	9
11. Communication école-parents	(1)	26	9	-2	33	10
12. Perfectionnement: meilleures connaissances des enfants: déf. mentaux, m.s.a., tr. à appr.	(5)	20	7	5	32	5
13. Règlements de l'école	(17)	12	7	9	28	5
14. Evaluation des apprentissages	(14)	18	5	-1	22	7
15. Organisation physique	(6)	14	8	-4	18	4
16. Organisation matérielle	(7)	20	6	-9	17	5
17. Organisation sociale	(9)	4	2	5	11	1
18. Services aux "forts"	(16)	8	2	-2	8	2
19. Programmes	(15)	8	6	-16	-2	7
20. Règlements de l'horaire	(19)	--	--	--	0	0

Plan d'action proposé par les enseignants

Objectif 1: Améliorer les échanges individu-individu.

Actions: Au moins une fois par mois, parler à chaque individu de l'école.

Dire "bonjour" à chacun, chaque matin, en le prénommant.

Objectif 2: Améliorer les échanges à l'intérieur de l'équipe-degré.

Actions: Mettre en commun les expériences vécues.

a) de façon informelle

b) de façon formelle, lors des journées de planification (au moins 1 heure)

Objectif 3: Améliorer les échanges inter-équipe

Actions: Planifier les interventions (cohérence) face aux écoliers

Mardi, 10 mars, 7 avril

15:30 - 16:30 (disponibilité)

Objectif 4: Améliorer les échanges intervenants-titulaires.

Actions: a) Rencontre avec les divers intervenants dans le but de connaître les ressources et d'exprimer les besoins

½ journée en juin

½ journée en septembre

b) S'informer sur les interventions du psychologue et lui faire part de nos besoins: 2 rencontres d'ici juin.

Objectif 5: Améliorer les échanges personnel-direction.

Actions: 1) Organisation d'une journée sur l'étude du concept de soi chez l'écolier qui éprouve des difficultés d'apprentissage.

2) Organisation d'une session: Enseignants efficaces

Ce plan d'action a été évalué en fin d'année et il en ressort que plusieurs actions ont été posées et que les enseignants souhaitent une continuité pour l'an prochain.

4.2 Objectifs du projet

I IMPLANTER ce projet seulement dans les milieux qui, après évaluation, offrent des garanties minimales de réussite.

II DEVELOPPER un mode préventif d'intervention et ce, dès la maternelle afin d'apporter, en temps voulu, l'aide et les correctifs qui s'imposent.

III SITUER tout enfant en difficultés graves dans un milieu de vie le plus naturel possible favorisant son plein épanouissement.

IV OFFRIR des services personnalisés de qualité qui permettent le développement intégral de l'individu et qui corrigent et/ou minimisent certains handicaps.

V DIVERSIFIER les situations d'apprentissage qui contribuent à l'épanouissement personnel de tous et chacun.

VI MODIFIER notre système de mesure et d'évaluation dans le sens d'un bilan fonctionnel et d'un bulletin progressif.

VII OFFRIR à tout le personnel impliqué, l'aide dont il a besoin pour se sécuriser et développer des attitudes positives et perfectionner sa démarche personnelle.

VIII EVALUER la pertinence et l'efficacité des différents modèles d'intégration mis en place dans nos écoles.

Objectif I: IMPLANTER ce projet seulement dans les milieux qui, après évaluation, offrent des garanties minimales de réussite.

Objectif I

Chacune des écoles du territoire de la commission scolaire des Erables a fait un pas vers l'intégration des enfants en difficulté. Ceci suppose que chaque groupe d'enseignants et d'intervenants se sont réunis avec le principal pour discuter et prendre des décisions face à l'intégration des enfants en difficulté. Dans chacun des trois (3) modèles retenus, on peut détecter les résultats de ce travail d'équipe.

Modèle Beaudoin

- Disparition de la classe spéciale au niveau de 2e année.
- Intégration, avec l'aide de l'éducateur spécialisé et de l'orthopédagogue, de tous les enfants de maternelle et de 1re année.
- Sous-groupe fermé au niveau du français avec l'orthopédagogue pour les écoliers de 2e année avec possibilité de réintégrer la classe régulière.

Modèle Dionne

- Intégration complète des troubles graves à l'apprentissage, déficients mentaux légers et mésadaptés socio-affectifs graves.
- Intégration dans une école régulière des enfants atteints de déviations multiples.
- Intégration dans une école régulière des enfants déficients mentaux moyens.

Modèle Kennebec

- Disparition des deux classes spéciales et intégration des enfants en difficulté dans les classes régulières avec l'aide spéciale de la part de l'éducateur spécialisé et des orthopédagogues.
- Intégration des déficients mentaux légers, mésadaptés socio-affectifs et troubles graves à l'apprentissage dans la classe régulière.

Objectif II: DÉVELOPPER un mode préventif d'intervention et ce, dès la maternelle afin d'apporter, en temps voulu, l'aide et les correctifs qui s'imposent.

Voici la démarche et les actions posées.

1. Lors de l'inscription des enfants en maternelle, les parents sont invités à visionner "Comment préparer l'enfant à la maternelle".

2. Les parents peuvent aussi rencontrer l'infirmière qui est sur place pour la circonstance.

3. Il peut y avoir suggestions d'exercices afin de faire acquérir à leur enfant les pré-requis nécessaires à son intégration normale en maternelle.

4. Les parents sont aussi sensibilisés à Passe-Partout.

5. En fin de septembre, l'éducateur spécialisé s'occupe d'administrer le test "d'admission à la maternelle" du M.E.Q.

6. L'éducateur spécialisé fait aussi un travail de dépistage au niveau du vocabulaire de l'enfant, de son développement spatio-temporel, psycho-moteur et de l'évolution graphique.

7. Suite aux résultats de ces différentes évaluations (stanine 1, 2 et 3), l'éducateur spécialisé rencontre ces enfants pour vérifier les pré-requis à l'apprentissage, à l'aide de la fiche produite par le service personnel aux étudiants de la commission scolaire des Erables.

8. Si lors de cette rencontre avec l'éducateur spécialisé, l'enfant dénote de grandes lacunes, le psychologue rencontre alors les parents, l'enfant, la jardinière et l'éducateur spécialisé.

9. On suggère alors des exercices à faire à la maison et on demande la collaboration des parents.

10. L'enfant est suivi jusqu'à la fin de l'année par ces différents personnels.

11. En fin d'année, on administre à tous les enfants le "test de préparation scolaire à la 1re année" du M.E.Q. Si les résultats sont encore très faibles, l'enfant est placé sur une liste prioritaire pour services de l'éducateur spécialisé et du psychologue lors du passage en 1re année régulière.

12. Le programme "Transition maternelle, 1re année" vient aider les enfants.

13. Depuis septembre 79, les interventions sont plus suivies et régulières grâce à l'éducateur spécialisé à temps plein dans l'école.

14. Les correctifs proposés à l'enfant sont planifiés par le professeur, l'éducateur spécialisé et le psychologue, le tout présenté au principal de l'école.

    Note: Ces mêmes actions sont posées dans les autres écoles du territoire afin de prévenir les troubles d'apprentissage et aussi de dépister les enfants susceptibles d'en avoir. La séquence des actions posées est sensiblement semblable à quelques exceptions près.

Objectif III: SITUER tout enfant en difficultés graves dans un milieu de vie le plus naturel possible favorisant son plein épanouissement.

Objectif III

Dans chacun des modèles présentés, l'équipe multidisciplinaire s'est penchée sur chacun des cas des enfants en difficulté pour essayer de l'intégrer dans un milieu de vie le plus naturel possible.

Modèle Beaudoin

- Tous les enfants sont dans des classes régulières.
- Formation de sous-groupe en français au niveau de 2e année (12 périodes/semaine).
- Aide de l'éducatrice spécialisée en maternelle et en 1re année.
- Aide de la rééducatrice du langage à ces deux niveaux.

Modèle Dionne

- Disparition de deux classes spéciales en 3e et 4e années
- Intégration de tous les écoliers aux niveaux de 3e et 4e années selon leurs apprentissages et leur âge.
- Intégration sociale de tous les écoliers déficients moyens ou déviations multiples dans une école régulière.

Intégration du déficient mental moyen dans une école régulière

L'école Dionne vise le développement, le plus intégral possible, des enfants déficients moyens.

Depuis plusieurs années, nous avons misé davantage sur les valeurs physiques et socio-affectives de ces élèves. Avec le programme de Paul Bacon, (1976-1977), nous avons trouvé de précieux moyens de développer l'enfant sur le plan cognitif.

Notre objectif est d'aller de l'avant en intégrant au maximum ces enfants sur le plan communautaire. Ils ont l'avantage de fréquenter une école qui regroupe des élèves réguliers de 8 et 9 ans où le sens de l'accueil et de la disponibilité est en plein épanouissement. Il est facile, avec cette clientèle, d'établir des contacts humains très objectifs puisque nous n'avons pas à détruire des préjugés rencontrés trop souvent dans notre société, vis-à-vis les handicapés.

Un système de parrainage a été établi dans les premiers jours de l'année. Des élèves de 9 ans, de préférence, ont adopté un petit compagnon qu'ils appellent par son prénom et qu'ils accompagnent dans toutes les activités de grand groupe

de l'école: récréations, entrées et sorties, rencontres communautaires au niveau de l'école, sorties plein-air, ou tout autre activité qui suppose un déplacement dans l'école.

Même si cette approche se fait dans la plus sincère gratuité, les enfants qui reçoivent cette attention sont amenés à confectionner de leurs mains certaines petites gratifications qu'ils remettent à leur parrain avec beaucoup de fierté. En maintes occasions, on organise des fêtes collectives pour souligner certains événements; les parrains sont alors invités en groupe ou individuellement à accompagner leur protégé.

Parfois même, certains parrains invitent leur ami à aller prendre le repas du midi dans leur famille, ce qui plaît extrêmement, surtout aux enfants qui vivent en institution.

Beaucoup d'initiatives inédites s'inscrivent à cette démarche pour créer des liens et orienter les efforts en vue de développer au maximum cette approche vitale pour le déficient.

Depuis que nous procédons de cette façon, beaucoup de choses ont changé.

1. Les enfants sont connus par leur nom.
2. Nous ne voyons plus d'enfants isolés qui font des évasions aux heures de pointe ou qui se cachent parce qu'ils ont peur du groupe.
3. Lors des rencontres collectives, les enfants étant répartis un peu partout à travers les autres, nous évitons un bon nombre de comportements originaux, qui font pointer du doigt le groupe ou un individu particulier.
4. Les enfants du régulier sont honorés de leur responsabilité et utilisent beaucoup moins cette attitude de rejet individuel et collectif que nous avons toujours déplorée.
5. Les petits protégés sont très sensibles au fait qu'on les accueille si bien et leur comportement s'améliore sensiblement.
6. Les professeurs et les parents remarquent un progrès notable dans le climat social de l'école.

Cette démarche s'est continuée cette année auprès de cette clientèle.

D'un autre côté, les enseignants du secteur régulier et celui du secteur spécial se sont rencontrés à plusieurs reprises pour échanger et étudier leurs attitudes vis-à-

vis cette clientèle. Il suffit de relever l'expérience significative vécue par les intervenants de cette école, aux pages 106 et suivantes.

Modèle Kennebec

. Disparition des classes spéciales.
. Etude de chacun des cas pour connaître leurs forces et leurs faiblesses afin de les intégrer à un degré ou l'autre.
. Intégration de tous ces écoliers.
. Organisation du travail des orthopédagogues et des professeurs du régulier.
. Mise sur pied du projet S.A.M.
. Réalisation complète de l'intégration des écoliers en difficulté dans un gr upe régulier.
. Donc chaque écolier vit le plus possible avec des pairs du régulier et du même niveau d'apprentissage tout en essayant de respecter l'âge de chacun.

Objectif IV: OFFRIR des services personnalisés de qualité qui permettent le développement intégral de l'individu et qui corrigent et/ou minimisent certains handicaps.

Actuellement, nous pouvons compter sur un personnel compétent et diversifié, à savoir:

. Engagement de deux éducateurs spécialisés en plus des quatre oeuvrant déjà au niveau de l'enfance en difficulté.
. Engagement d'une rééducatrice en langage.
. Aide d'un conseiller en orientation au 2e cycle.
. Aide d'un psychologue dans chacune des écoles du territoire de la commission scolaire.
. Aide d'un ou plusieurs orthopédagogue(s) dans chacun des milieux.
. Aide des professionnels du service de l'enseignement.

Il est évident que sans l'aide de tous ces intervenants, à différents niveaux, il devient difficile pour l'enseignant régulier d'accepter et surtout d'aider adéquatement les écoliers éprouvant de graves difficultés d'apprentissage et/ou d'adaptation.

Etant donné que pour les commissions scolaires, il est relativement facile d'engager des professeurs ou orthopédagogues jouant ce rôle, nous n'avons pas cru bon de faire la preuve de la nécessité de leurs interventions professionnelles.

Par contre, nous voulons présenter ici, le travail que peut accomplir l'éducateur spécialisé à divers niveaux, ainsi que la rééducatrice du langage. Ces deux genres de personnel oeuvrent actuellement auprès de notre clientèle scolaire. Le projet actuel a permis l'engagement de deux éducateurs spécialisés en plus et d'une rééducatrice du langage.

Voici donc les principales tâches de chacun et leur interrelation avec le personnel oeuvrant déjà auprès des écoliers en difficulté.

Aperçu général du rôle de l'éducateur spécialisé

Maternelle

Depuis quelques années, le travail des éducateurs spécialisés à la commission scolaire a subi diverses modifications. Il a souvent été nécessaire de définir les secteurs d'activités: classes d'adaptation scolaire, maternelle, premier cycle, deuxième cycle ou encore animation au niveau d'une école, rencontres individuelles, aide dans les classes. Progressivement, des orientations précises se sont dessinées. Parmi ces orientations, le travail de l'éducateur spécialisé à la maternelle s'avère un domaine très important.

Lorsqu'il arrive à la maternelle, l'enfant de 5 ans doit s'adapter rapidement au nouveau milieu de vie. Il vient tout juste de quitter la chaleur du foyer familial, où, souvent il était choyé, entouré de soins, obtenant une attention exclusive. Quelquefois, il a eu peu ou pas de contact avec d'autres enfants de son âge, il arrive même qu'il ait été laissé à lui-même ayant à faire seul ses propres expériences et découvertes. Cela est parfois la cause de retards importants dans son développement.

C'est ainsi nanti, qu'il fait son entrée à la maternelle. La diversité des besoins présentés alors par les enfants, crée des groupes très hétérogènes. Le nombre élevé d'enfants par groupe limite l'action particulière que peut apporter la jardinière à chacun de ces écoliers. Aussi, le manque d'autonomie des enfants à s'occuper seul à des activités profitables les amenant à se développer sur le plan intellectuel et affectif oblige la jardinière à animer constamment son groupe. Elle désire que les écoliers progressent dans le développement de leurs habiletés personnelles. Toutefois, elle doit leur présenter des activités satisfaisant les besoins de la majorité des écoliers de sa classe. C'est ainsi que le professeur n'a pas la possibilité de travailler individuellement avec chacun d'eux. Enfin, le peu de temps que l'enfant passe à l'école est aussi un facteur influençant la disponibilité de la jardinière face aux différences individuelles de chacun. C'est donc à cette situation que se greffe le rôle de l'éducateur spécialisé à la maternelle.

L'éducateur spécialisé, de par sa formation, est la personne toute désignée pour répondre à cette disparité de besoins. Il lui est possible de rencontrer régulièrement des enfants en petits groupes (2 à 5 enfants)

Ces petits groupes étant formés à partir de besoins communs. Il est assuré que l'éducateur spécialisé peut établir une programmation répondant à des difficultés très précises chez les enfants vu qu'ils sont en petit nombre. Ainsi, les sujets bénéficient d'une attention individuelle qui leur permet de réaliser des tâches adaptées à leur rythme de développement.

De façon générale, en rencontre individuelle, le travail de l'éducateur spécialisé vise à développer plusieurs points relatifs au développement cognitif et intellectuel de l'enfant à la maternelle. Ainsi, il tente, au travers de différents exercices, d'améliorer l'attention et la concentration des écoliers. Par des mises en situation, il leur permet d'acquérir les notions requises pour une pensée logique et conceptuelle (abstraite). Des activités de manipulation et préhension offrent à l'écolier les expériences nécessaires pour développer une bonne coordination visuo-motrice indispensable à la maîtrise ultérieure de l'écriture. De nombreux autres aspects du développement intellectuel des enfants sont touchés par l'action de l'éducateur spécialisé. Pour une meilleure connaissance de ces aspects nous référons le lecteur aux pages 142 ... présentant les divers moyens de travail de l'éducateur.

Les rencontres individuelles, en plus de permettre un travail spécifique sur le plan intellectuel, jouent un rôle de premier plan au niveau de l'épanouissement de la personnalité de l'enfant de 5 ans. Elles ont comme effet de valoriser l'enfant par l'attention particulière qu'il reçoit, sa confiance en lui-même s'en trouve améliorée. Il apprend à s'exprimer plus librement ce qui l'amène à communiquer plus efficacement avec l'adulte et ses pairs. L'enfant découvre un intérêt nouveau pour l'apprentissage de connaissances et d'habiletés. Motivé et stimulé, il est plus enclin à progresser et à accéder à d'autres stades du développement. Le professeur régulier ne peut se permettre ces rencontres car il manque de temps.

Certains observateurs pourront penser que l'enfant rencontré individuellement est facilement identifié par ses compagnons comme étant "marginal". Au contraire, il apparaît que l'enfant est tout heureux d'une telle rencontre et que ses copains envient son privilège. D'ailleurs, à la maternelle, les enfants n'ont pas encore acquis cet esprit de discrimination et de comparaison qui est si dommageable dans le système scolaire. Ces observations sont tout à fait en accord avec les idées émises par le psycho-motricien Loudes, dans la revue: Les cahiers de l'Enfance Inadaptée,

d'octobre 1978, page 10.

Une autre facette du travail de l'éducateur spécialisé à la maternelle, consiste à fournir une aide directe dans la classe. La planification de ces activités collectives avec l'éducateur spécialisé permet à la jardinière d'enrichir son programme d'activités éducatives. De plus, la mise en commun d'expériences similaires vécues au sein de la même classe amène des échanges au niveau des attitudes à adopter auprès des enfants. Ainsi, les enfants bénéficient de plus d'attention et d'aide étant donné qu'ils ont à leur disposition deux adultes pleinement attentifs à leurs besoins, au cours de ces périodes d'activités.

L'éducateur spécialisé a aussi un rôle important à jouer au niveau de l'animation de la vie sociale à la maternelle. Il peut mettre sur pied divers projets de fêtes collectives, de spectacles, de sorties extérieures dans le but d'amener les enfants à s'extérioriser, à établir des contacts plus satisfaisants avec leur entourage et à acquérir une image plus positive d'eux-mêmes. Il peut organiser différentes activités concernant l'accueil des écoliers en début d'année.

De même, l'éducateur spécialisé peut par des activités spécifiques d'expression et de socialisation (marionnettes, jeux de groupe, mimes, etc.) aider certains enfants présentant des difficultés plus importantes à ce niveau.

Les conséquences du travail de l'éducateur spécialisé sont multiples. Son rôle d'éducation est évident lorsqu'on se penche sur la diversité des activités éducatives qu'il dispense. Cet aspect de son rôle complète bien les objectifs préconisés par les professeurs de la maternelle. Il est évident que l'application de son rôle d'éducation acquiert à long terme un caractère de prévention. En effet, l'aide apportée aux enfants, dès la maternelle, tant sur le plan intellectuel qu'affectif, contribue à diminuer la clientèle susceptible de se retrouver par la suite dans les classes d'adaptation scolaire. Ceci s'inscrit tout à fait dans l'optique d'intégration promulguée depuis quelques années par le ministère de l'Education. En fait, cette intégration est grandement facilitée lorsqu'on réussit à la maternelle à diminuer le retard présenté par certains écoliers.

La description des tâches de l'éducateur spécialisé à la maternelle permet de constater à quel point il est essentiel à ce niveau. L'aide particulière apportée

à certains enfants, l'animation d'activités, à la fois intellectuelles et sociales, sont sûrement des facteurs permettant à l'enfant d'évoluer pleinement et sereinement à l'intérieur de son nouveau monde scolaire.

Nous avons la conviction que l'éducateur spécialisé a une place importante à la maternelle. Si de plus en plus, des éducateurs spécialisés et psychologues travaillent à ce niveau, nous sommes convaincus que la commission scolaire s'enrichira d'aides précieuses.

Premier cycle

Dans l'organisation de nos écoles, nous retrouvons des éducateurs spécialisés oeuvrant aussi en première année. Dans l'optique d'une prévention, il devient évident que chaque commission scolaire devrait pouvoir compter sur les services d'un éducateur spécialisé au niveau de première année et son travail peut se continuer pendant tout le premier cycle, car ce n'est pas en un an que l'enfant rencontrant des problèmes majeurs d'adaptation sociale ou autre peut surmonter tous ses handicaps.

Donc, il serait bon de prévoir du temps pour que l'éducateur spécialisé puisse continuer son travail pendant un an ou deux dans certains cas. Même si nous avons fait la preuve de l'utilité de ce personnel dans les commissions scolaires en maternelle, je soutiens qu'il y aurait avantage à ce que l'éducateur spécialisé puisse continuer le travail commencé auprès de certains écoliers pendant une période excédant sa première année de scolarisation.

Deuxième cycle

Il devient évident que le rôle de l'éducateur spécialisé doit se modifier quelque peu lorsqu'il travaille avec des écoliers de 8, 9 ou 10 ans.

Il demeure que certains objectifs généraux sont poursuivis dans ce travail auprès de l'écolier. En voici quelques-uns.

- Amener le jeune à se comprendre et à faire son unité (bonne image de soi, confiance en soi).
- Aider l'écolier à évoluer afin qu'il devienne plus responsable (autonomie, maturité).
- Amener l'écolier à vivre en accord avec le milieu scolaire (participation active aux activités, acceptation des autres).
- Elargir chez l'écolier ses possibilités motrices par la maîtrise et la connaissance de son corps.
- Donner la possibilité à l'écolier de vivre des expériences en le plaçant en état de recherche (résolution de problème, sens critique, évaluation).
- Enrayer ou atténuer, dans la mesure du possible, certaines difficultés avant qu'elles ne s'aggravent.
- Présenter une image sécurisante qui permettra à l'enfant d'établir une relation positive avec l'adulte.

- Servir d'intermédiaire possible entre l'enseignant et un ou des écolier(s).
- Informer l'enseignant sur la nature des difficultés qui nuisent à une saine relation avec l'écolier.
- Compléter, avec des techniques spécialisées, le tableau d'activités présenté à l'enfant en l'informant des ressources possibles.
- Permettre de dresser un portrait plus complet de l'écolier par des observations et des entrevues.
- Faire un effort pour adopter de nouvelles techniques en relations humaines pour aider le milieu scolaire.
- Avec l'équipe multi-disciplinaire, fournir des données sur les écoliers afin d'en arriver à une prise de décision.

L'éducateur spécialisé est un des principaux intervenants, sinon le seul, à agir directement auprès de l'écolier mésadapté socio-affectif au deuxième cycle de l'élémentaire. Il est sous la supervision du psychologue et il doit aussi rencontrer le titulaire de l'écolier. Ce n'est pas, dans notre organisation, l'orthopédagogue qui s'occupe de ces cas. L'éducateur spécialise donne des thérapies de groupes ou personnelles à ces écoliers qui n'ont pas de retards pédagogiques trop marqués, mais dont le comportement social et affectif laisse à désirer. C'est par un travail long et patient

qu'on arrivera à faire évoluer l'écolier mésadapté socio-affectif. Ce travail doit se faire dans chacune de nos onze écoles physiques. C'est pourquoi, nous avons six éducateurs spécialisés oeuvrant auprès de cette clientèle intégrée dans la classe régulière.

Classe spéciale

Le travail de l'éducateur spécialisé, avec des déficients mentaux en classe spéciale, est de toute autre nature.

Le travail de l'éducateur spécialisé devient indispensable aux professeurs et à l'écolier. Il co-anime les ateliers vécus par les écoliers pendant l'avant-midi. Il aide à l'organisation de sorties et assiste constamment les écoliers éprouvant des difficultés physiques ou autres.

Il rencontre régulièrement des écoliers éprouvant de graves problèmes de psycho-motricité afin de leur aider èt de leur donner une thérapie appropriée.

Il anime aussi des ateliers d'artisanat avec quelques écoliers.

Certains écoliers ont aussi beaucoup de difficultés à s'adapter socialement, donc l'aide du titulaire régulier et de l'éducateur spécialisé ne sont que le strict minimum dont ils ont besoin pour fonctionner adéquatement.

Il participe activement à leur faire acquérir des habitudes de base essentielles qui le rendront plus autonome.

Il contribue à améliorer la capacité de communication verbale par des mises en situations exploitant cette habileté. Ces écoliers communiquent beaucoup par signes ou contacts corporels avec leurs pairs. Ils devront graduellement apprendre à communiquer verbalement pour être capable de vivre dans la société.

Il travaille en thérapie dans le but d'augmenter la confiance en soi qui assurera une certaine sécurité affective face aux divers événements ou aux individus présents dans la vie.

Il est utopique de penser qu'on puisse intégrer ces écoliers dans une école régulière et les aider à progresser sans la présence active de l'éducateur spécialisé.

Conclusion

Dans les différents modèles d'organisation à la commission scolaire des Erables, nous retrouvons un personnel compétent et indispensable à une bonne intégration des enfants en difficulté d'adaptation et/ou d'apprentissage. En effet, par leur travail, les éducateurs spécialisés viennent soutenir et compléter les interventions du professeur régulier et/ou de l'orthopédagogue. Il demeure que ces personnels travaillent aussi en étroite collaboration avec le psychologue et les autres intervenants.

Les éducateurs spécialisés possèdent un champ d'action assez vaste. Ils peuvent aussi bien agir sur le développement affectif de l'enfant que sur le développement social, moteur ou intellectuel et ce, en procédant soit par des rencontres individuelles, de groupes ou encore en fournissant leur aide directement dans les classes.

Chaque école physique d'une commission scolaire devrait pouvoir compter sur les services d'un tel personnel et des besoins sont exprimés dans ce sens.

A la commission scolaire des Erables, la politique générale d'intégration des enfants en difficulté prévoit l'engagement d'un tel personnel. Mais le projet de recherche permettait justement l'ajout de deux personnes supplémentaires, ce qui porte à six le nombre d'éducateurs spécialisés oeuvrant dans nos onze écoles physiques. Par contre, le ministère de l'Education dans ses prévisions budgétaires ne subventionne pas d'une façon directe un tel personnel.

Comme nous venons de le démontrer, il y a une place fort importante pour cette catégorie de personnel auprès des écoliers en grande difficulté. Les représentants de la commission scolaire des Erables ont fait les demandes auprès du Bureau régional pour obtenir des subventions permettant l'engagement pour l'année 81-82 de deux éducateurs spécialisés et d'une orthopédagogue du langage. Les résultats obtenus nous permettent d'affirmer que des sommes seront disponibles pour l'engagement de deux éducateurs spécialisés.

Orthopédagogie du langage

Le présent projet permet l'engagement d'un professeur supplémentaire pour faciliter la démarche d'intégration.

Suite aux expériences antérieures et aux besoins manifestés par les jardinières et les professeurs de première année, la commission scolaire a décidé d'affecter ce personnel en orthopédagogie du langage chez les jeunes écoliers présentant différents retards dans ce domaine.

Cette personne travaille actuellement dans deux écoles de la ville aux niveaux de maternelle et de première année dans la plupart du temps. Ces deux écoles dont Beaudoin regroupent plus de 800 élèves au premier cycle. Il va s'en dire qu'une seule personne ne peut pas voir, d'une façon individuelle, tous les cas de langage qu'on voudrait bien lui référer. L'an dernier, elle a travaillé individuellement avec plusieurs écoliers et les parents ont été contactés régulièrement pour les inciter fortement à continuer les exercices commencés à l'école.

A la fin de l'année scolaire (juin 80), l'organisation et les méthodes de travail ont été évaluées. Donc, les jardinières ont été rencontrées afin:

- d'exprimer leur satisfaction ou leur insatisfaction face au travail de rééducation du langage fait au cours de l'année.
- d'identifier leurs besoins et leurs attentes.

Dans un deuxième temps, les psychologues, les techniciennes et les orthopédagogues oeuvrant dans chacune de ces deux écoles ont été aussi rencontrés afin:

- de déterminer un mode de collaboration plus précis entre les spécialistes.
- de former un comité dans le but d'unifier les services.
- d'améliorer l'horaire pour favoriser les rencontres.

Principes

Suite à ces différentes rencontres, voici donc les grands principes de base qui ont primé lors de l'organisation de ce service pour la présente année scolaire:

1. Autant que possible, l'enfant va bénéficier des services en rééducation du langage dans son milieu.
2. Les jardinières auront la possibilité de participer au travail de rééducation du langage, d'évaluer les progrès et aussi d'accroître leurs connaissances dans ce domaine.
3. Cependant, les enfants qui présentent des difficultés plus sérieuses auront des thérapies individuelles appropriées à leurs besoins.
4. Les parents doivent participer au travail de rééducation de leur enfant.
5. Certains troubles majeurs du langage ne peuvent être corrigés que par une orthophoniste qualifiée dans ce domaine.

Conséquences

En début d'année, la rééducatrice en langage rencontre les enfants de maternelle par sous-groupe de 10 afin de faire un premier dépistage.

Elle présente des jeux, des types d'activités portant sur le développement du langage.

Elle s'inspire des thèmes exploités en classe pour faire ses interventions auprès des enfants éprouvant des difficultés du langage.

Dans ses interventions, elle respecte les besoins, les goûts des écoliers et fait confiance à leur intuition.

Elle donne des informations supplémentaires aux jardinières sur les différentes étapes du développement du langage chez les jeunes.

Elle bâtit un horaire souple adapté aux besoins des professeurs et des écoliers.

Un mode de collaboration a été établi entre les différents intervenants afin que l'écolier ne se retrouve pas avec un horaire de rencontres de différents spécialistes dans une même journée.

Pour ce faire, il a été convenu, avec les autres intervenants, qu'un écolier de maternelle ou de première année ne rencontrera régulièrement qu'un seul intervenant car sans cela, ça devient une course aux spécialistes et l'écolier n'est jamais ou presque en classe. Ce

choix se fait après étude du cas par l'ensemble des principaux intervenants concernés. On décide alors, en tenant compte des besoins de l'écolier, de la disponibilité et de l'horaire des spécialistes et de la classe, quel personnel l'écolier rencontrera régulièrement. Même si l'écolier présente d'autres faiblesses, on ne le surchargera pas de spécialistes. L'écolier doit vivre le plus grand nombre d'heures possibles avec son groupe régulier.

Par contre, il y a interaction et consultation entre les autres intervenants concernés ce qui permet une approche plus globale de la stratégie d'intervention.

La rééducatrice en langage doit aussi contacter et rencontrer les parents de ces écoliers éprouvant certaines difficultés. Il demeure que l'écolier vient en classe quelques heures seulement (maternelle surtout) par jour et que les interventions des parents sont un apport obligatoire pour la correction et l'enrichissement du langage. Mais les parents ne collaboreront que si vraiment ils ont été rencontrés et connaissent quelques interventions pertinentes pouvant aider à la diminution des retards accumulés par leur enfant.

Conclusion

Cette approche globale du problème de langage permet à l'écolier de demeurer dans son groupe et de pouvoir continuer à développer d'autres aspects de sa personnalité sur les plans social et affectif en portant une attention spéciale aux difficultés langagières qu'il rencontre.

Cette approche permet aussi aux jardinières d'enrichir leurs connaissances face à ces problèmes particuliers et de partager leurs expériences avec la rééducatrice en langage. Cette collaboration ne peut être que bénéfique pour l'écolier.

Cette approche ne néglige pas la part importante que doit jouer le milieu familial de l'écolier et permet un bon contact et un meilleur suivi des cas présentés.

Cette approche permet aussi à l'écolier de ne rencontrer qu'un nombre restreint de spécialistes, le travail étant continué pendant la journée par le titulaire régulier et à l'occasion par l'éducatrice spécialisée.

Si l'on admet que le développement du langage est à la base et est primordial à toute forme d'apprentissage de la lecture et par la suite de l'écriture, il est opportun et prioritaire en maternelle et au plus tard en première année de consacrer les ressources humaines et l'énergie nécessaires à la prévention et à la correction des troubles du langage chez le jeune écolier.

Les subventions du présent projet ont permis de réaliser un excellent travail auprès de ces jeunes écoliers en difficulté et il serait préjudiciable à une telle clientèle scolaire de ne pouvoir bénéficier de ce service dans l'avenir.

Chaque commission scolaire devrait pouvoir disposer des argents nécessaires (subventions ou autre) pour les affecter à l'engagement d'un rééducateur en langage.

De plus, dans chaque arrondissement scolaire regroupant une population assez grande, les commissions scolaires devraient pouvoir bénéficier des services d'un orthophoniste qualifié après entente avec le M.A.S.

Il est à noter que des argents ne sont plus disponibles en 81-82 pour continuer un travail si utile et urgent à réaliser dès ce jeune âge de l'écolier. Si la commission scolaire des Erables décide d'offrir ce service, elle devra le faire à même la masse salariale des instituteurs à son emploi. Il est regrettable qu'un tel service soit remis en question à chaque année scolaire faute d'argent.

Objectif V: DIVERSIFIER les situations d'apprentissage qui contribuent à l'épanouissement personnel de tous.

Plusieurs journées volantes ou de planification ont été prises depuis deux ans pour l'information et l'implantation de nouveaux programmes. Chacun des conseillers pédagogiques responsable de l'une ou l'autre des matières académiques sont sensibilisés aux difficultés que peut rencontrer l'enseignant régulier avec des écoliers ayant des troubles d'apprentissage et/ou d'adaptation.

Le processus d'apprentissage conduisant au développement des habiletés langagières et mathématiques sera expliqué, véhiculé et,nous l'espérons, compris et réalisé à l'intérieur de chacune de nos classes d'ici quelques années. Une très grande énergie sera investi dans la réalisation de ce mode d'apprentissage.

Les différents conseillers pédagogiques veulent unifier leurs interventions dans ce sens même si les contenus de base sont diversifiés.

Il est certain que les enseignants doivent changer leur approche, mais cela se fait à un rythme plus ou moins accéléré. Il faut donc compter sur plusieurs années afin de voir réaliser ce changement. Par contre,

les enseignants ont besoin d'aide et de renseignements concernant la clientèle de leur groupe. Des journées devront être consacrées à l'information sur ces sujets. Plusieurs documents du ministère de l'Education sont disponibles et il faudra trouver le temps de vulgariser toute cette précieuse information auprès des professeurs du régulier.

Objectif VI: MODIFIER notre système de mesure et d'évaluation dans le sens d'un bilan fonctionnel et d'un bulletin progressif.

Le nouveau Régime Pédagogique mentionne justement l'urgence de travailler ce dossier important de la mesure et de l'évaluation dans les commissions scolaires.

Nous avons attendu que le M.E.Q. produise certaine documents sur ce dossier, mais le moment est venu de s'y pencher sérieusement.

Un comité sera formé dès le début de l'année au sein de notre organisme afin de prendre en charge ce dossier fort important. Des principaux, des professionnels, des enseignants seront appelés à travailler ce dossier.

Objectif VII: OFFRIR à tout le personnel impliqué, l'aide dont il a besoin pour se sécuriser et développer des attitudes positives et perfectionner sa démarche personnelle.

Cet objectif a été partiellement atteint puisque nous avons relaté l'expérience significative de Dionne aux pages 106 et suivantes.

Les conseillers pédagogiques ont toujours été disponibles et chacune des écoles du territoire peut se prévaloir facilement de leurs services.

L'implantation des nouveaux programmes se fait d'une façon graduelle et pondérée sous la supervision de conseillers pédagogiques.

Les enseignants nouveaux ou changeant de degré peuvent toujours rencontrer les conseillers pédagogiques sur demande.

Objectif VIII: EVALUER la pertinence et l'efficacité des différents modèles d'intégration mis en place dans nos écoles.

Nous présumons de l'efficacité des modèles d'organisation mis en place quant à l'organisation physique et humaines dans chacune de nos écoles. La première partie du rapport nous met en contact avec différents modèles qui sont mis en place pour répondre aux besoins du milieu. Le modèle s'adapte à chaque équipe-école qui analyse la situation et prend une décision de fonctionnement et du degré d'intégration des écoliers.

Il devient très évident que le personnel en place a un rôle important à jouer afin d'influencer la prise de décision.

La dernière partie du rapport a justement pour objet l'évaluation sociale, affective, intellectuelle et académique des écoliers ayant vécu ces modèles différents d'organisation.

4.3 Hypothèses du projet

Hypothèse I

Une situation d'intégration telle que décrite dans ce projet, amènera les divers agents de formation, à mieux accepter et respecter chaque individu.

Hypothèse II

Dans la ligne de ce projet, chaque milieu-école pourra réussir des expériences originales et signifiantes d'intégration.

Hypothèse III

Sur le plan socio-affectif, l'enfant en difficultés graves, intégré selon une formule appropriée, va atteindre une meilleure adaptation sociale et affective.

Hypothèse IV

Sur le plan cognitif, l'enfant en difficultés graves, intégré selon une forme appropriée, va progresser dans son développement intellectuel et dans ses apprentissages à son rythme individuel.

Hypothèse I: Une situation d'intégration telle que décrite dans ce projet amènera les divers agents de formation à mieux accepter et respecter chaque individu.

Pour vérifier l'atteinte de cette première hypothèse, voici les actions posées.

. Des professionnels du service personnel aux étudiants ont bâti un test d'attitudes en juillet et août 1979.

. Le test a été administré à tous les personnels oeuvrant auprès des enfants dans notre commission scolaire en début d'année, 4 et 5 septembre 1979.

. Chaque feuille-réponse a été identifiée selon les différentes tâches de nos personnels.

. La correction devait se faire par l'informatique. Mais voilà, la grève des professionnels du M.E.Q. a mis fin à nos espoirs. En fin novembre, début décembre, nous avons commencé la compilation à la main.

. Entre temps, confection avec le psychologue d'un modèle "hypothétique" recherché.

. Regroupement des différents items en 5 grands champs et subdivision de ces derniers.
Regroupement des items en différents tableaux.
Confection de tableaux de résultats.

. Rencontre des principaux et des professionnels non-enseignants pour étudier le modèle hypothétique.

. Rejet du modèle hypothétique.

. Ce même test a été administré à nouveau en juin 81 dans les trois écoles dont le modèle apparaît dans ce rapport.

. Nouvelle compilation et commentaires appropriés.

. Ce nouveau test a été remanié par le chercheur et la responsable du projet afin de ne garder que 48 questions qui leur semblaient les plus pertinentes.

. L'analyse qui suit se divise en quatre tableaux différents dont voici les titres et sous-titres.

Tableau I: Attitudes face à l'éducation en général.

a) Ecoliers # 1 à 7

b) Ecole # 8 à 13

Tableau II: Attitudes de l'enseignant face aux contraintes de sa profession.

14 à 25

Tableau III: Attitudes de l'enseignant face aux enfants en difficulté d'apprentissage et/ou d'adaptation.

a) Enseignant # 26 à 31

b) Ecolier # 32 à 36

Tableau IV: Attitudes de l'enseignant face aux parents.

37 à 43

Section spéciale comportant 5 choix à placer par ordre de priorité.

LEGENDE DE L'ANALYSE DU TEST D'ATTITUDES

Chacun des items a été traité de la même façon et en voici les principales caractéristiques.

1 = numéro de la question

C.S.E. Résultats des enseignants de la commission scolaire des Erables

en sept. 79 et en juin 80

20 - 18

A B C D E

A = tout à fait d'accord
B = d'accord
C = hésitant
D = peu d'accord
E = tout à fait opposé

D = Ecole D
K = Ecole K
B = Ecole B

19 - 23 48 - 30

sept. 79 juin 81 toujours en pourcentage

Sens du progrès réalisé depuis 2 ans

Evolution + ou - dans l'ensemble + -

QUESTIONNAIRE DU TEST D'ATTITUDES

TABLEAU I

ATTITUDES FACE A L'EDUCATION EN GENERAL

A) ECOLIER

1. Dans un fonctionnement autonome, l'écolier pourrait procéder à des choix d'activités. +

2. Par son choix d'activités, l'écolier pourrait remettre en cause la répartition du temps par matière. +

3. L'écolier doit être plus consulté en ce qui a trait à son évaluation. +

4. L'efficacité du travail en équipe est limitée parce que les écoliers les plus forts perdent leur temps. +

5. L'efficacité du travail en équipe est limitée parce que les écoliers les plus faibles se contentent de copier. +

6. Les structures pédagogiques actuelles favorisent l'uniformité aux dépens des différences individuelles. -

7. Je me sens plus à l'aise pour donner un cours magistral que pour animer des équipes de travail. +

B) ECOLE

8. L'école actuelle accroît la dépendance de l'écolier vis-à-vis le professeur, au dépens de son autonomie. -

9. Il est possible de faire aimer l'école à tous les écoliers. ?

10. L'école est encore trop axée sur la performance et non sur le développement intégral de la personnalité. +

11. L'école est un lieu où l'on doit d'abord acquérir des connaissances. +

12. A l'école, on prend en considération la vie émotive de l'écolier. +

13. L'école privilégie actuellement le développement psycho-social de l'écolier en favorisant de saines relations interpersonnelles. ?

* Le signe + ou - indique pour chacun de ces énoncés le cheminement positif ou négatif des enseignants. Pour de plus amples détails, il suffit de lire les pages suivantes.

Analyse globale des items du tableau I

A) ECOLIER

L'analyse de chacune des six premières questions nous montre une évolution positive des attitudes de l'enseignant face au travail d'équipe, au choix d'activités et face à l'auto-évaluation des écoliers.

Par contre, nous constatons au numéro 6 qu'actuellement les structures pédagogiques favorisent plutôt l'uniformité aux dépens des différences individuelles.

B) ECOLE

Dans cette sous-section comprenant les numéros 8 à 13, l'évolution des opinions fut quand même positive de la part des enseignants, même si l'école a encore tendance à accroître la dépendance de l'écolier, même si des écoliers n'aiment pas l'école et que cette dernière est encore trop axée sur la performance.

Il reste que les enseignants sont conscients de ces problèmes et qu'ils ont évolué dans leur attitude

générale face au rôle que l'école devrait ou pourrait jouer dans notre société.

Dans les pages qui suivent, on retrouve l'analyse plus détaillée de chacune des questions contenues dans ce tableau.

1. Dans un fonctionnement autonome, l'écolier pourrait procéder à des choix d'activités.

CSE	20	18	31	35	30	33	15	11	4	2	
	A		B		C		D		E		+
D	19	23	48	30	14	46	30	0	0	0	←
K	6	39	33	22	39	33	17	6	6	0	←
B	24	15	38	77	30	0	15	0	4	8	←

Au niveau de la CSE au début du projet, l'ensemble des enseignants étaient plutôt en faveur de cet énoncé.

Au cours de cette expérience d'intégration des écoliers en difficultés, la tendance est encore plus forte. Il est à remarquer que c'est un souhait que l'on aimerait voir se réaliser.

Cette tendance vers B se maintient dans les trois (3) écoles.

Il y a donc différence significative en faveur de ce choix d'activités que pourrait faire l'étudiant.

2. Par son choix d'activités, l'écolier pourrait remettre en cause la répartition du temps par matière.

CSE	8	8	20	16	47	47	20	24	4	5	
	A		B		C		D		E		+
D	5	15	24	23	33	30	24	23	14	7	←
K	6	11	12	17	64	28	6	39	12	6	← →
B	0	23	22	15	61	46	11	8	6	8	←

Plus de 50% des professeurs de la commission étaient hésitants sur cette question.

Par contre, on remarque qu'une opinion plus nette s'est formée pendant ces deux (2) ans. On est en accord ou en désaccord donc le doute s'estompe graduellement et on prend position. Les enseignants de l'école D sont nettement partagés.

A l'école K, on a tendance à ne pas être en accord avec cette pratique. Tandis que l'école B de premier cycle surtout, on a tendance à être assez fortement en accord.

Il y a moins d'indécis et on est plus en faveur de cette attitude.

3. L'écolier doit être plus consulté en ce qui a trait à son évaluation.

CSE	12	11	36	35	27	30	19	19	5	4	
	A		B		C		D		E		+
D	14	23	43	39	28	23	23	15	0	0	←
K	0	6	39	55	17	11	39	28	6	0	←
B	24	15	33	31	24	31	15	15	5	8	?

En septembre 79, au moins 50% des enseignants de la commission scolaire étaient en faveur de cette mesure. Après deux (2) ans d'intégration des écoliers en difficultés on peut constater que cette option semble plaire encore davantage aux enseignants de deuxième cycle surtout.

Les enseignants de premier cycle n'ont pas changé d'idée à ce sujet. Le jeune âge des écoliers est certainement la cause de cette stabilité.

4. L'efficacité du travail en équipe est limité parce que les écoliers les plus forts perdent leur temps.

CSE	4	8	18	12	21	19	38	43	18	17	
	A		B		C		D		E		+
D	5	0	28	23	14	15	33	46	19	15	→
K	6	0	28	11	28	22	28	44	11	22	→
B	0	0	5	8	0	31	71	46	24	15	←

Seulement 20% des enseignants étaient en faveur de cet énoncé. Malgré ce bas pourcentage, on en retrouve encore moins qui partage cette idée en juin 81.

On peut conclure que nos enseignants sont nettement en faveur du travail d'équipe et que cette façon de fonctionner est profitable à tous les écoliers.

Il demeure qu'au premier cycle, école B, on est moins certain et que le doute (31%) commence à s'installer. Est-ce le jeune âge des écoliers ou est-ce la capacité de ces derniers à travailler vraiment en équipe qui est remise en cause?

5. L'efficacité du travail en équipe est limitée parce que les écoliers les plus faibles se contentent de copier.

CSE	7	10	23	24	22	26	40	34	7	5	
	A		B		C		D		E		+
D	5	0	33	39	28	7	24	46	9	7	→
K	6	0	39	17	11	44	44	17	0	17	→
B	5	0	5	8	19	38	57	46	15	8	→

Au début du projet, au moins 35% des enseignants de la commission scolaire partageaient ce point de vue.

Les derniers sondages indiquent un renforcement nettement positif de cette attitude face à l'écolier.

Au premier cycle, on a tendance à revenir à la moyenne générale de la commission scolaire de septembre 79. On doute un peu plus, même si on est aussi assez majoritairement en désaccord.

6. Les structures pédagogiques actuelles favorisent l'uniformité aux dépens des différences individuelles.

CSE	14	15	33	39	37	30	14	15	1	1	
	A		B		C		D		E		-
D	9	15	33	54	24	23	19	7	0	0	←
K	0	6	29	50	47	17	24	28	0	0	←
B	22	8	22	54	50	23	0	15	6	0	←

16% des enseignants de la commission scolaire sont en désaccord avec cette opinion.

A la fin de ces deux (2) années plus de 50% sont d'accord. Il demeure encore un pourcentage aussi grand d'enseignants qui sont en désaccord mais les indécis du début se font une idée et penchent vers B.

On peut conclure que les structures pédagogiques actuelles favorisent l'uniformité aux dépens des différences individuelles. Est-ce un effet négatif de l'intégration?

7. Je me sens plus à l'aise pour donner un cours magistral que pour animer des équipes de travail.

	A		B		C		D		E		
CSE	8	3	24	26	16	14	38	45	14	12	+
D	9	0	19	23	24	23	28	46	9	7	→
K	12	6	24	17	6	6	59	67	0	6	→
B	0	8	22	23	17	31	33	31	28	8	←

30% des enseignants de la commission scolaire préféraient donner un cours magistral en septembre 79.

Ce mince pourcentage diminue de plus en plus pour n'atteindre que 23% environ.

Il est à remarquer que les hésitants "C" se sont formés une opinion favorable au travail d'équipe pendant ces ceux (2) années.

Au premier cycle école B, les enseignants sont plus indécis qu'au début du projet.

8. L'école actuelle accroît la dépendance de l'écolier vis-à-vis le professeur, au dépens de son autonomie.

	A		B		C		D		E		
CSE	7	12	14	15	25	21	39	37	14	15	-
D	14	15	14	30	38	30	28	23	5	0	←
K	6	0	6	22	17	22	44	50	28	6	←
B	5	8	10	8	19	54	48	23	19	8	←

Ce jugement s'est renforcé au cours des dernières années et cette opinion est aussi exprimée dans les réponses de la question 6. On peut donc dire que l'intégration des écoliers en difficultés influence l'attitude de "protection" de l'étudiant de la part du titulaire régulier. Et les autres écoliers en sont peut-être les premières victimes?

9. Il est possible de faire aimer l'école à tous les écoliers.

CSE	20	24	35	42	16	20	25	22	4	2	
	A		B		C		D		E		?
D	22	23	33	15	17	23	24	39	6	0	- - →
K	18	6	41	50	12	22	29	17	0	6	← - -
B	44	31	28	23	6	23	22	23	0	0	⟶

Cette attitude n'est pas partagée par tous les enseignants. Au début du projet au moins 24% des professeurs de la commission scolaire étaient en désaccord avec cette affirmation.

Cette attitude varie d'une école à l'autre et je crois que plus les écoliers sont jeunes, plus les enseignants sont en accord avec cette affirmation.

10. L'école est encore trop axée sur la performance et non sur le développement intégral de la personnalité.

CSE	38	44	37	30	14	17	10	9	1	1	
	A		B		C		D		E		+
D	24	15	57	69	14	7	5	7	0	0	⟵
K	28	11	39	61	11	11	22	17	0	0	⟵
B	52	23	24	38	10	15	15	23	0	0	⟶

Pas moins de 74% des professeurs de la commission scolaire étaient en accord avec cette affirmation.

Cette opinion est encore partagée par la grande majorité des enseignants concernés par le projet.

Par contre au premier cycle (école B) cette affirmation est moins forte qu'au début du projet.

Il demeure que l'ensemble des professeurs pensent que l'école est trop axée sur la performance exigée.

11. L'école est un lieu où l'on doit d'abord acquérir des connaissances.

	A		B		C		D		E		
CSE	10	10	23	25	14	17	35	35	16	14	
D	14	0	24	15	14	30	48	30	5	23	→
K	22	0	17	44	17	17	28	33	17	6	→
B	5	8	19	46	24	0	29	46	24	0	↔

Les enseignants ont tous cheminé et admettent assez volontiers que l'école est un lieu où l'on doit acquérir des connaissances mais ce n'est pas le but premier de l'école. Certes, il y a des connaissances à acquérir mais il ne faut pas négliger les autres aspects du développement de l'enfant.

Il demeure assez surprenant qu'aucune hésitation ne s'est manifesté à l'école B. Les opinions sont nettement partagées en pour ou contre (46 - 46).

12. A l'école, on prend en considération la vie émotive de l'écolier.

	A		B		C		D		E		
CSE	10	10	34	32	26	32	37	20	3	4	
D	24	7	19	46	28	23	28	23	0	0	←
K	11	0	50	50	11	33	22	17	6	0	→ ←
B	5	8	52	61	19	23	24	8	0	0	←

Au début du projet plusieurs enseignants étaient hésitants face à cette affirmation. Les enseignants ont évolué dans leur attitude mais ils sont beaucoup moins catégoriques "A" dans leurs affirmations.

Il demeure que dans l'ensemble, les titulaires semblent se préoccuper de la vie émotive de l'écolier.

Au premier cycle cet aspect est vraiment pris en considération par la presque majorité des titulaires. C'est un aspect très positif de l'évolution des attitudes.

13. L'école privilégie actuellement le développement psycho-social de l'écolier en favorisant de saines relations interpersonnelles.

CSE	8	8	38	35	35	35	15	17	3	5	
	A		B		C		D		E		?
D	6	0	50	39	33	54	12	7	0	0	?
K	6	0	53	44	35	28	6	28	0	0	→
B	11	0	44	46	22	54	17	0	6	0	←

Cette affirmation laisse perplexe plus de 50% des enseignants. Est-ce la formulation ou est-ce un état de fait?

Il demeure que les enseignants sont quand même plutôt en accord avec cette proposition.

TABLEAU II

ATTITUDES DE L'ENSEIGNANT FACE AUX CONTRAINTES DE SA PROFESSION

14. Même si c'est drôle à dire, mes patrons actuels, de même que mes anciens patrons m'ont plus jugé(e), évalué(e) qu'encouragé(e). -

15. Dans mon travail, je me sens encouragé(e), appuyé(e) par les autres professeurs. +

16. L'ambiance qui règne dans mon école me permet d'être autonome à mon goût. +

17. J'aimerais être davantage écouté(e) lors du classement de mes écoliers. +

18. J'aimerais être plus consulté(e) au sujet de l'assiette-horaire (temps alloué à chaque matière). +

19. Si j'étais libre d'organiser mon système de notation (bulletin scolaire) j'établirais le dossier cumulatif (éclosion personnelle). +

20. Je suis souvent coincé(e) entre les besoins des écoliers et les exigences extérieures telles, celles des programmes à couvrir. -

21. Dans ma classe, j'ai le temps d'accorder l'attention nécessaire à chaque écolier. -

22. La formation académique accapare tout mon temps. +

23. Je voudrais bénéficier de plus de latitude pour décider des connaissances à enseigner. +

24. Ce qui m'apporte le plus de difficulté dans ma profession, ce ne sont pas les écoliers mais les conditions dans lesquelles je travaille. ?

25. Les personnes-ressources sont souvent symbole pour moi de surplus de travail. +

Analyse globale des items du tableau II

Dans ce tableau, on remarquera que les enseignants ne se sentent pas encore assez encouragés par leurs patrons # 14 et que surtout, ils n'ont plus le temps d'accorder l'attention nécessaire à chaque écolier.

Cette dernière remarque est fort importante si nous considérons que c'est à cause des écoliers en difficulté que l'enseignant dit manquer de temps.

Il faudra dans chacune des écoles se pencher sur ce problème qui peut vite être oublié, ou bien causer un tort irréparable aux écoliers éprouvant le plus de besoins.

A cette remarque, il faut aussi y joindre la question 23 qui affirme que la formation académique accapare beaucoup plus de temps. Tout ce changement produit par l'intégration peut pousser les enseignants à délaisser toute formation intégrale de l'enfant.

Voilà donc un piège dans lequel la présence d'écoliers beaucoup plus faibles au niveau des appren-

tissages peut faire dévier beaucoup d'enseignants du régulier.

Les résultats aux autres questions de ce tableau semblent indiquer une amélioration sensible de la situation ou des attitudes vécues par les enseignants.

Vous trouverez dans les quelques pages qui suivent une analyse détaillée de chacun des items.

14. Même si c'est drôle à dire, mes patrons actuels, de même que mes anciens patrons m'ont plus jugé(e), évalué(e) qu'encouragé(e)

CSE	20	20	25	27	19	20	25	23	10	10	
	A		B		C		D		E		-
D	28	0	6	39	11	15	39	30	17	15	←
K	12	0	41	28	18	22	24	39	6	11	→
B	17	23	6	31	22	8	39	15	17	23	←

Au moins 60% des enseignants de la commission scolaire avaient ce sentiment d'être plus jugés qu'encouragés.

Par contre, à l'analyse de chacune des écoles concernées, on constate que cet état de fait s'est beaucoup amélioré. Est-ce dû à un meilleur contact entre la direction et le personnel ou est-ce dû à un dialogue plus ouvert face aux enfants en difficultés dans une classe régulière? Peut-être que cette dernière affirmation est plus plausible. Il demeure qu'environ 40% des enseignants ne se sentent pas suffisamment encouragés par leur patron.

15. Dans mon travail, je me sens encouragé(e), appuyé(e) par les autres professeurs.

CSE	13	17	38	41	23	22	24	15	2	5	
	A		B		C		D		E		+
D	11	15	50	46	22	15	17	23	0	0	← - -
K	12	6	41	44	18	33	29	17	0	0	→ ←
B	6	15	22	54	22	8	50	23	0	0	←

Un plus grand nombre de professeurs se sentent plus appuyés et encouragés par les autres. Chacun des titulaires du régulier se retrouve avec deux (2) ou trois (3) écoliers éprouvant différents troubles d'apprentissage ou affectifs. Ceci a pour conséquence inévitable de développer un dialogue plus soutenu au niveau des différentes équipes-degrés et parfois au niveau de l'école.

L'intégration des enfants en difficultés doit jouer pour beaucoup dans cet encouragement mutuel de la part de professeurs du régulier.

16. L'ambiance qui règne dans mon école me permet d'être autonome à mon goût.

	A		B		C		D		E		
CSE	14	17	41	41	23	19	15	14	7	7	
D	22	7	45	46	22	23	11	15	0	7	→
K	0	17	53	55	29	11	18	17	0	0	←
B	22	0	28	46	23	31	33	15	0	8	→ →

Au niveau de la commission scolaire, il y a au moins 60% des enseignants qui semblent avoir l'autonomie nécessaire à leur bon fonctionnement dans l'école. Dans chacune des écoles on y retrouve encore ce pourcentage mais les pourcentages ont variés du tout à fait d'accord vers d'accord ou indécis.

L'école B semble avoir fait progressé vers la droite et vers le centre. Un certain malaise existe peut-être au sein de cette école?

Il demeure que dans l'ensemble on peut dire que l'autonomie des enseignants n'est pas en danger.

17. J'aimerais être davantage écouté(e) lors du classement de mes écoliers.

	A		B		C		D		E		
CSE	23	28	43	42	17	17	13	9	3	3	
D	17	7	50	39	17	15	17	30	0	7	→
K	18	0	47	44	24	17	6	33	6	6	→
B	22	38	39	54	28	23	11	8	0	0	←

La progression des réponses vers la droite indique qu'il y a eu une amélioration sur ce point et que les enseignants semblent assez satisfaits de l'attitude de leur supérieur face à leurs interventions, lors du classement des écoliers.

Par contre, l'école de premier cycle affirme davantage sa volonté d'être plus écoutée lors du classement de leurs écoliers.

18. J'aimerais être plus consulté(e) au sujet de l'assiette-horaire (temps alloué à chaque matière).

	A		B		C		D		E		+
CSE	15	22	46	49	16	17	17	9	5	3	
D	11	7	44	46	0	30	17	15	28	0	→ ←
K	18	6	41	50	29	33	18	11	0	0	→ ←
B	17	15	50	54	6	23	22	8	6	0	←

Il est clair que les enseignants de la commission scolaire des Erables veulent être plus consultés. Mais nous retrouvons dans les réponses de juin 81 beaucoup plus d'indécis face à cette exigence.

Probablement que l'application de certaines clauses de la convention collective des enseignants a joué dans cet état de fait.

19. Si j'étais libre d'organiser mon système de notation (bulletin scolaire) j'établirais le dossier cumulatif (éclosion personnelle).

	A		B		C		D		E		+
CSE	24	30	28	27	27	26	15	10	6	7	
D	17	15	28	30	28	30	17	15	11	7	?
K	6	11	29	44	41	22	24	17	6	6	←
B	33	31	17	15	33	38	6	15	11	0	?

Seulement 18 à 20% des enseignants s'opposaient à cette forme de bulletin scolaire ce qui nous a beaucoup surpris. Malgré le sens de la flèche, on peut noter qu'actuellement les enseignants sont encore d'accord pour employer cette forme de notation mais les indécis sont <u>plus nombreux</u> car on en retrouvait que 26% en septembre 79 et actuellement au moins 35% ont noté un "C"

20. Je suis souvent coincé(e) entre les besoins des écoliers et les exigences extérieures telle, celles des programmes à couvrir.

CSE	44	40	43	40	11	8	10	9	0	3	
	A		B		C		D		E		-
D	50	23	39	54	0	7	11	15	0	0	?
K	41	28	24	39	12	17	24	17	0	0	→
B	33	61	44	31	0	8	17	0	6	0	←

Au début du projet, au moins 85% des enseignants étaient en accord avec cette proposition.

Cette tendance se manifeste encore en fin de projet et semble même s'accentuer dans l'école de premier cycle, ce qui, à prime abord, surprend.

Est-ce parce que les enseignants veulent faire atteindre à cahcun de leurs écoliers une haute performance? Si nous jetons un coup d'oeil au bulletin scolaire des écoliers, nous constatons les "hautes notes" obtenues par l'ensemble. D'où vient l'exigence, est-ce des programmes à couvrir ou du professeur lui-même?

21. Dans ma classe, j'ai le temps d'accorder l'attention nécessaire à chaque écolier.

CSE	28	25	55	51	13	15	4	8	0	1	
	A		B		C		D		E		-
D	28	15	61	7	6	7	6	46	0	23	→
K	12	0	53	11	18	33	18	50	0	6	→
B	17	15	67	0	11	38	6	31	0	15	→

En début de projet, au moins 65% des enseignants affirmaient avoir le temps de consacrer l'attention nécessaire à chaque écolier.

Mais les résultats de juin 81 dénotent une nette détérioration de cet état de fait. C'est certainement dû à l'intégration d'écoliers demandant plus d'attention de la part du maître.

Si la tendance se continue, cette situation peut devenir catastrophique pour les écoliers concernés. Il faut faire un arrêt et examiner attentivement la situation dans chacune des écoles de la commission scolaire des Erables.

22. La formation académique accapare tout mon temps.

CSE	4	5	15	22	24	28	46	38	10	6	
	A		B		C		D		E		+
D	0	0	22	15	17	23	50	62	11	0	→
K	0	0	12	22	29	39	53	39	6	0	←
B	6	8	11	61	17	8	50	23	17	0	←

Comme cette question peut faire suite à la précédente, il est normal que les enseignants affirment en plus grande majorité que la formation académique accapare tout leur temps. Cela s'avère d'autant plus vrai au premier cycle alors que les écoliers en sont à leurs premiers apprentissages académiques et que plusieurs d'entre eux éprouvent des difficultés dans le groupe régulier.

Si cette tendance s'accentue, le développement intégral de l'enfant en souffrira.

23. Je voudrais bénéficier de plus de latitude pour décider des connaissances à enseigner.

CSE	13	14	41	43	25	22	18	18	3	3	
	A		B		C		D		E		+
D	6	0	50	46	22	23	22	30	6	0	→
K	6	6	41	28	24	39	24	28	6	13	→ ←
B	33	15	22	31	17	38	22	0	6	0	→ ←

Au début du projet plus de 50% des enseignants désiraient cette latitude. Par contre, à l'étude des résultats recueillis en juin 81, les enseignants ont tendance à laisser à d'autres le soin d'organiser les programmes.

Par contre, dans l'école de premier cycle, (B), les enseignants désirent avoir plus de latitude face aux connaissances à faire acquérir à l'écolier.

24. Ce qui m'apporte le plus de difficulté dans ma profession, ce ne sont pas les écoliers mais les conditions dans lesquelles je travaille.

	A		B		C		D		E		?
CSE	17	12	25	25	22	19	28	37	7	7	
D	33	0	22	23	11	23	17	30	17	23	→
K	0	6	18	11	35	44	47	33	0	6	←
B	22	15	22	31	28	31	22	23	6	0	?

Dans l'ensemble les enseignants n'ont pas changé beaucoup leurs idées concernant les difficultés rencontrées par les écoliers et les conditions dans lesquelles ils travaillent.

Il faudrait essayer de cerner les principales conditions qui semblent défavorables à chacun des enseignants concernés.

25. Les personnes-ressources sont souvent symbole pour moi de surplus de travail.

	A		B		C		D		E		+
CSE	6	8	18	16	16	17	41	41	9	18	
D	6	0	27	0	17	7	39	69	11	23	→
K	0	0	24	0	18	11	47	61	12	28	→
B	17	0	17	31	0	8	56	54	11	8	→

Il est évident que les enseignants ont encore besoin de personnes-ressources et que ces dernières sont très désirées et très bien accueillies.

Les titulaires réguliers ayant des écoliers en difficultés ont besoin d'une aide additionnelle soit pour aider directement l'écolier, soit pour aider l'enseignant.

L'intégration des écoliers en difficultés accentue encore davantage ce besoin provenant de l'extérieur.

QUESTIONNAIRE DU TEST D'ATTITUDES

TABLEAU III

ATTITUDES DE L'ENSEIGNANT FACE AUX ENFANTS EN DIFFICULTE D'APPRENTISSAGE ET/OU D'ADAPTATION.

26. Je suis souvent démuni(e) face à l'écolier en difficulté d'apprentissage qui a des problèmes émotifs. Je ne sais pas comment m'y prendre pour lui venir en aide.

27. Les écoliers en difficulté d'apprentissage et/ou d'adaptation, intégrés dans une classe régulière, sont une charge trop lourde pour l'enseignant(e) qui manque de temps.

28. Je réfère un écolier à une personne-ressource pour qu'un spécialiste règle son problème.

29. Certains écoliers de ma classe sont irrécupérables.

30. Je réfère aux personnes-ressources surtout les écoliers qui perturbent le bon fonctionnement de la classe.

31. Les professeurs du régulier ne se sentent pas habilités à travailler avec des écoliers en difficulté.

32. La plupart du temps, un écolier qui apprend mal ne fait pas les efforts nécessaires. Il fait preuve d'une certaine paresse. -

33. La plupart du temps, un écolier qui apprend mal n'a pas la capacité intellectuelle nécessaire. -

34. Je ne risque pas de me tromper en disant que les écoliers en difficulté d'apprentissage et/ou d'adaptation éprouvent des tracas familiaux. +

35. La plupart du temps, un écolier qui apprend mal a des difficultés d'ordre émotif. +

36. L'écolier qui éprouve une difficulté de langage peut fonctionner normalement dans une classe régulière.

Analyse globale des items du tableau III

A) ENSEIGNANT

Suite aux deux années d'intégration des écoliers en difficulté d'apprentissage et/ou d'adaptation, nous pouvons constater que les enseignants sont assez honnêtes et clairvoyants pour affirmer qu'ils ne se sentent pas trop habilités à travailler avec de tels écoliers, qu'ils sont plus souvent démunis face aux problèmes émotifs vécus par leurs écoliers et que finalement c'est une charge trop lourde pour l'enseignant parce qu'en fin de compte il manque de temps à accorder à chacun.

B) ECOLIER

Les remarques précédentes ne laissent pas grand choix aux enseignants et c'est pourquoi ils affirment plus volontiers qu'en septembre 79, que l'incapacité intellectuelle et la paresse sont deux causes importantes du retard pédagogique de leurs écoliers en difficulté.

Si ces attitudes continuent à évoluer dans le même sens, d'ici deux ans, les enseignants ne voudront plus recevoir de ces écoliers et ils proposeront probablement un retour aux classes fermées.

Il faut donc prendre en considération des réponses fournies au test d'attitudes et surtout fournir l'aide nécessaire aux titulaires réguliers afin qu'ils puissent se renseigner, s'outiller et fonctionner avec ces écoliers plus lents ou moins bien nantis que leurs pairs.

Chaque milieu doit se prendre en main, s'interroger et réorienter s'il le faut, la pédagogie vécue.

Les pages qui suivent contiennent l'analyse plus détaillée de chacun des items du tableau III.

26. Je suis souvent démuni(e) face à l'écolier en difficultés d'apprentissage qui a des problèmes émotifs. Je ne sais pas comment m'y prendre pour lui venir en aide.

CSE	5	5	21	24	34	26	31	33	9	12	
	A		B		C		D		E		-
D	0	0	11	30	22	15	44	39	22	15	←
K*		0		33		33		28		6	?
B*		5		38		15		23		8	?

* Résultats pas disponibles pour septembre 79, suite à des erreurs de compilation.

Même si les résultats de septembre 79 ne sont pas disponibles pour deux (2) écoles, il demeure que plus de 40% des enseignants admettent être dépourvus devant les problèmes émotifs vécus par les écoliers de leur classe.

Par contre, 30 à 40% des enseignants sont calmes devant ce genre de situation et peuvent apporter une certaine aide à leurs écoliers.

27. Les écoliers en difficultés d'apprentissage et/ou d'adaptation, intégrés dans une classe régulière, sont une charge trop lourde pour l'enseignant(e) qui manque de temps.

CSE	17	28	31	26	23	26	20	16	8	3	
	A		B		C		D		E		-
D	0	0	19	39	28	30	38	23	14	7	←
K	17	6	28	33	28	28	22	33	6	0	←
B	15	23	15	38	10	15	43	23	19	0	←

En début de projet, environ 50% des enseignants étaient en faveur de cette proposition.

Après deux (2) ans de vécu dans au moins deux (2) écoles, cette opinion semble être partagée par à peu près le même pourcentage des répondants.

Par contre, au premier cycle, les enseignants sont encore beaucoup plus en accord avec cette affirmation et on semble manquer de beaucoup de temps pour s'occuper de tous les écoliers éprouvant des difficultés. Le jeune âge des écoliers et le nombre par classe peut sans doute être les principales causes de cet état de fait.

28. Je réfère un écolier à une personne-ressource pour qu'un spécialiste règle son problème.

	A		B		C		D		E		
CSE	7	1	14	10	24	18	44	52	17	19	
D	6	0	6	7	28	7	33	62	28	23	→
K	0	6	12	11	24	11	59	44	6	28	→
B	6	8	11	8	17	23	50	46	22	15	?

Seulement 10 à 15% des enseignants considéraient la personne-ressource comme un spécialiste qui règle tous les problèmes.

Cette opinion s'est maintenue et même s'est améliorée au cours des deux (2) dernières années.

Donc la personne-ressource est considérée à juste titre comme quelqu'un pouvant apporter une certaine aide aux professeurs ou aux écoliers. Ce ne sont pas des personnes pouvant guérir tous les maux.

29. Certains écoliers de ma classe sont irrécupérables.

	A		B		C		D		E		
CSE	7	9	12	8	25	26	35	29	20	28	
D	6	0	17	0	11	23	39	54	28	23	→
K	6	0	12	17	35	28	35	33	12	22	→
B	11	8	0	8	17	15	44	31	28	38	← →

Environ 15 à 20% des enseignants admettent volontiers que quelques écoliers sont irrécupérables. Après avoir vécu pendant deux (2) ans avec des écoliers intégrés, le pourcentage des enseignants partageant cette opinion sensiblement le même. C'est quand même encourageant de constater cet état de fait et l'on peut supposer que l'attitude des enseignants s'est quand même modifiée positivement pendant cette expérience.

30. Je réfère aux personnes-ressources surtout les écoliers qui perturbent le bon fonctionnement de la classe.

CSE	4	1	18	17	17	14	42	45	19	23	
	A		B		C		D		E		+
D	6	0	11	7	6	0	50	62	28	30	→
K	18	0	6	17	12	0	47	39	18	44	→
B	6	0	22	15	6	0	50	15	17	69	→

Les derniers résultats démontrent une nette amélioration de la situation vécue en classe. Il est très encourageant de constater que seulement 15% des enseignants sont plus ou moins d'accord avec cette affirmation.

31. Les professeurs du régulier ne se sentent pas habilités à travailler avec des écoliers en difficultés.

CSE	7	8	23	19	22	29	40	33	7	10	
	A		B		C		D		E		-
D	0	7	28	30	14	15	57	46	0	0	←
K	0	0	28	17	22	33	44	39	6	11	→←
B	5	8	19	46	24	23	29	15	24	8	←

Au début du projet, environ 30% des enseignants ne se sentaient pas habilités à travailler avec des écoliers en difficultés.

Pour avoir vécu pendant deux (2) ans avec des écoliers en plus ou moins grande difficulté d'apprentissage ou d'adaptation, les enseignants se sentent de moins en moins bien outillés pour répondre aux besoins.

Il devient très important d'agir à ce niveau car si la courbe continue à se déplacer vers la gauche, l'intégration des écoliers connaîtra un échec à brève échéance.

32. La plupart du temps, un écolier qui apprend mal ne fait pas les efforts nécessaires. Il fait preuve d'une certaine paresse.

CSE	1	5	16	19	27	33	43	32	12	9	
	A		B		C		D		E		-
D	0	0	19	30	19	30	38	23	24	15	←
K	6	6	22	17	22	28	50	44	0	6	→ ←
B	5	0	5	8	10	23	70	54	10	15	←

Les enseignants ont plus tendance à considérer que l'écolier qui apprend mal à tendance à ne pas fournir les efforts nécessaires.

Par contre, nous en retrouvons encore 40 à 50% qui ne sont pas d'accord avec cette assertion.

Il ne faudrait pas que cette idée se généralise davantage car il deviendrait impossible de remettre en question et les programmes et les méthodes d'enseignement. Ce qui peut être désastreux à brève échéance.

33. La plupart du temps, un écolier qui apprend mal n'a pas la capacité intellectuelle nécessaire.

CSE	0	2	7	8	12	18	52	52	28	20	
	A		B		C		D		E		-
D	0	0	5	7	14	23	43	62	38	7	←
K	0	0	11	11	17	22	44	50	28	6	→ ←
B	0	0	10	23	0	23	70	38	15	15	←

Au début, environ 25% des enseignants partageaient cette opinion.

En fin de projet, 20% environ affirment cette hypothèse et 23% commencent à douter. Est-ce à dire qu'il y a un recul sur cette attitude? Est-ce à dire qu'il y a juste le côté intellectuel qui est mis en cause lors des apprentissages? Est-ce à dire que la motivation de l'écolier n'est pas tellement prise en considération? Est-ce à dire que l'on admet que certains écoliers n'ont tout simplement pas la capacité intellectuelle d'apprendre tout simplement?

34. Je ne risque pas de me tromper en disant que les écoliers en difficultés d'apprentissage et/ou d'adaptation éprouvent des tracas familiaux.

CSE	15	15	39	32	31	39	11	12	3	2	
	A		B		C		D		E		+
D	9	7	38	54	14	15	14	23	9	0	← ←
K	24	11	24	44	41	39	12	6	0	0	→
B	33	8	39	8	44	38	0	38	0	8	→

La majorité des enseignants admettent que les écoliers qui ont des tracas familiaux éprouvent des difficultés en classe.

Ce qui peut étonner un peu dans le dernier sondage, c'est que les enseignants du premier cycle ont changé d'avis d'une façon presque catégorique. A quoi est dû ce revirement d'opinion? Je ne saurais l'expliquer pour le moment.

35. La plupart du temps, un écolier qui apprend mal a des difficultés d'ordre émotif.

CSE	17	15	49	49	20	24	13	12	6	0	
	A		B		C		D		E		+
D	19	15	71	39	0	39	9	7	0	0	→
K	6	11	61	39	17	44	17	6	0	0	→ ←
B	33	8	33	46	19	23	15	18	0	8	→

L'ensemble des enseignants admettent volontiers qu'une des causes de retards pédagogiques se situe au niveau du contexte affectif de l'écolier.

Il devient dont très important de prendre en considération cet aspect émotif de l'écolier.

36. L'écolier qui éprouve une difficulté de langage peut fonctionner normalement dans une classe régulière.

CSE	2	3	7	3	14	18	44	45	33	31	
	A		B		C		D		E		+
D	0	7	0	33	0	9	33	9	67	5	←
K	6	22	0	28	11	28	56	22	28	0	←
B	5	15	5	54	0	23	76	8	15	0	←

On peut constater une très nette amélioration des attitudes des enseignants face aux difficultés de langage éprouvées par les écoliers.

Le travail accompli par la rééducatrice en langage y est certainement pour quelque chose.

Mais ce qui est des plus importants, c'est que l'enseignant est conscient du problème et il est capable d'accepter et d'aider l'écolier éprouvant ces difficultés.

TABLEAU IV

ATTITUDES DE L'ENSEIGNANT FACE AUX PARENTS

37. Dans la plupart des cas, les parents sont les grands responsables des difficultés scolaires de leurs enfants. +

38. Eduquer les enfants est un rôle qui appartient plus aux parents qu'aux enseignants(tes). +

39. Si les écoliers sont indisciplinés, c'est que les parents sont trop "mous" à la maison. +

40. Le rôle du "comité d'école" doit se limiter à l'organisation d'activités para-scolaires (en dehors des heures de classe). +

41. Je serais en faveur d'un comité d'étude: principal, parents, professeurs, psychologues, conseillers pédagogiques... lequel comité aurait, entre autres tâches l'étude de cas d'élèves. -

42. Les parents devraient être plus consultés en ce qui concerne le classement de leurs enfants. -

43. Je déplore le peu de contact que j'ai avec les parents de mes écoliers. +

Analyse globale des items du tableau IV

L'ensemble des résultats de ce tableau démontre que les parents ont un rôle assez grand à jouer dans l'école et que le comité d'école doit être vivant et efficace.

Par contre, on ne laisse pas grand choix aux parents lorsque vient le temps de classer leur enfant. C'est vrai que c'est l'enseignant et la direction de l'école qui connaissent bien l'étudiant mais certaines communications plus fréquentes avec la maison pourraient dans certains cas, améliorer beaucoup la situation.

Dans l'ensemble, l'attitude des enseignants face aux parents est plutôt positive.

Voir analyse plus détaillée dans les pages suivantes.

37. Dans la plupart des cas, les parents sont les grands responsables des difficultés scolaires de leurs enfants.

	A		B		C		D		E		+
CSE	53	59	34	26	9	9	4	4	0	0	
D	9	0	38	30	24	46	19	23	9	0	⇉⇇
K	11	6	50	22	28	44	11	28	0	0	→
B	10	8	33	15	29	23	29	54	0	0	→

Il faut noter que plus de 80% des enseignants étaient en accord avec cette proposition en septembre 79. Ce pourcentage s'est abaissé de plus de 50% pendant ces deux (2) années.

Ce changement d'attitude face à la responsabilité des parents est quand même synonyme d'une prise de conscience de la part des enseignants comme quoi l'école a encore un rôle positif à jouer dans les apprentissages sociaux et scolaires de l'écolier.

38. Eduquer les enfants est un rôle qui appartient plus aux parents qu'aux enseignants(tes).

	A		B		C		D		E		+
CSE	15	30	33	35	22	14	25	17	4	4	
D	33	15	33	54	9	7	19	23	5	0	→←
K	11	11	33	55	17	6	39	28	0	0	←
B	15	31	24	23	29	23	33	23	0	0	←

De plus en plus, les enseignants sont en accord avec cette affirmation, même si 25 à 30% sont en désaccord avec l'ensemble de leurs confrères.

Il demeure que les parents ont un rôle excessivement important à jouer, mais l'école, comme milieu social, doit aussi faire sa grande part. Ce n'est pas à la maison que l'enfant peut apprendre à vivre en société. C'est l'école qui sert de lieu de transition dans ce domaine. Et les enseignants doivent en être conscients.

39. Si les écoliers sont indisciplinés, c'est que les parents sont trop "mous" à la maison.

	A		B		C		D		E		+
CSE	5	8	22	27	29	36	37	22	6	8	
D	5	0	24	30	24	46	28	15	19	7	→ ←
K	22	0	28	22	22	44	22	33	8	0	→ ←
B	0	0	24	8	33	61	38	31	5	0	→ ←

Cette attitude s'est beaucoup modifiée au cours du projet. On admet beaucoup moins volontiers que l'indiscipline de l'écolier est dûe à la "mollesse" des parents. Les enseignants prennent conscience que l'écolier obéit assez facilement lorsqu'il en connaît les motifs et aussi lorsque l'adulte (le professeur) est constant dans ses exigences. Les écoliers sont encore capables d'attention et de discipline, il suffit de leur fixer des objectifs à atteindre.

40. Le rôle du "comité d'école" doit se limiter à l'organisation d'activités para-scolaires (en dehors des heures de classe).

	A		B		C		D		E		+
CSE	6	10	13	16	19	22	48	35	22	16	
D	5	0	9	15	28	30	38	46	19	7	→
K	0	0	0	17	22	28	56	44	22	11	←
B	10	15	19	38	15	15	43	23	15	8	→ ←

Les enseignants demeurent en faveur d'une activité plus grande du comité d'école.

Il faudrait que cette conception du travail de ce comité soit exploitée davantage.

41. Je serais en faveur d'un comité d'étude: principal, parents, professeurs, psychologues, conseillers pédagogiques... lequel comité aurait, entre autres tâches, l'étude de cas d'élèves.

CSE	21	17	43	37	23	20	9	17	4	8	
	A		B		C		D		E		-
D	14	0	57	69	14	7	5	23	9	0	→
K	17	6	61	28	11	11	6	50	6	6	→
B	19	15	38	46	29	23	10	8	5	8	?

Au début du projet, plus de 65% des enseignants étaient en accord avec on tel comité.

Par contre, les enseignants semblent de plus en plus réticents à l'existence de tel comité. Est-ce parce qu'il y a trop de cas problèmes? Ou est-ce que le fonctionnement devient trop lourd à la longue? Il y a certainement des raisons valables, surtout à l'école K,qui expliquent ce revirement d'opinion.

42. Les parents devraient être plus consultés en ce qui concerne le classement de leurs enfants.

CSE	16	16	45	37	17	20	16	22	6	4	
	A		B		C		D		E		-
D	19	7	48	39	28	39	5	15	0	0	→
K	0	0	39	17	22	28	33	55	6	0	→
B	15	8	48	31	24	23	10	38	5	0	→

65% des enseignants de la commission scolaire des Erables étaient en accord avec cette proposition en septembre 79.

Après deux (2) ans, on constate qu'à peine 40% et parfois seulement 17% partagent encore ce point de vue. Que se passe-t-il? Voilà une attitude qui a vraiment changé chez l'enseignant. Est-ce à dire que les parents n'ont plus un mot à dire, face à cette question fort importante? Est-ce à dire que les parents sont moins bien informés des difficultés rencontrées par leur enfant? Si c'est le cas, beaucoup de travail reste à faire dans ce domaine qu'est la communication aux parents.

43. Je déplore le peu de contact que j'ai avec les parents de mes écoliers.

CSE	15	13	38	30	16	17	28	30	3	10	
	A		B		C		D		E		+
D	27	7	50	30	12	7	12	46	0	0	→
K	6	0	53	39	29	11	12	50	0	0	→
B	17	8	44	15	6	0	28	38	10	38	→

Voilà qui vient un peu revaloriser la communication parents-professeurs.

Les résultats de juin 81 démontrent un grand souci de communication avec les parents de la part des enseignants. Il est évident que si les écoliers éprouvant des difficultés sont répartis dans les classes régulières, il faut que les enseignants soient en contact étroit avec les parents.

On note ici une nette amélioration de cet aspect car plus de 60% des enseignants semblent satisfaits des communications établies avec les aprents de leurs écoliers.

SECTION SPECIALE

Attention

Il vous faut placer ces cinq énoncés en ordre d'importance. Ecrivez les numéros 1 à 5 dans le tableau suivant du plus important vers le moins important.

du plus important ⟶ vers ⟶ le moins important

NO 2*	NO 3	NO 1	NO 4	NO 5

* les résultats en juin 81

1. L'école doit privilégier le savoir penser: capacité d'élaborer une pensée logique, cohérence...

2. L'école doit privilégier les savoirs vivre, aimer, partager: capacité pour l'écolier d'interagir harmonieusement avec les autres en conciliant ses intérêts personnels et ses libertés individuelles et collectives.

3. L'école doit privilégier le savoir communiquer: capacité d'écouter, de comprendre vraiment l'autre et d'exprimer authentiquement son vécu.

4. L'école doit privilégier les savoirs lire, écrire et résoudre des problèmes mathématiques.

5. L'école doit privilégier le savoir faire et l'acquisition d'habiletés courantes: rendre familier avec les objets et les outils de la vie quotidienne.

SECTION SPECIALE

Résultats en juin 81

[1] 31 - 54 - 32 = 117 points

[2] 47 - 69 - 61 = 174 points

[3] 37 - 61 - 47 = 145 points

[4] 18 - 45 - 37 = 100 points

[5] 23 - 38 - 32 = 98 points

Voilà les résultats de cette section spéciale.

Donc, les enseignants optent pour une école qui privilégie les savoirs, vivre, aimer, partager. Ensuite, l'école doit privilégier le savoir communiquer, pour ensuite en arriver au savoir penser et aux savoirs écrire, lire et compter.

Cette hiérarchie des valeurs nous semble coller à la réalité vécue par l'ensemble du corps professoral de notre commission scolaire.

Plusieurs remarques ont été formulées à la fin du questionnaire dont en voici un résumé.

On peut remarquer que l'intégration des écoliers en difficulté n'est pas acceptée par tous.

Plusieurs se plaignent du manque de temps qu'ils peuvent consacrer aux écoliers en difficulté.

Plusieurs aussi affirment que c'est une tâche très lourde que d'avoir à enseigner à des enfants éprouvant des troubles graves à l'apprentissage.

Plusieurs écoliers mésadaptés socio-affectifs perturbent régulièrement le groupe et souvent le titulaire aimerait avoir de l'aide dans ces temps de crise plus aigüe.

Par contre, plusieurs aussi affirment que la base de l'intégration de ces écoliers est leur acceptation avec leur potentiel individuel.

Ce qui est difficile pour l'enseignant c'est de concilier les exigences académiques des écoliers les plus rapides avec ceux qui sont très lents et qui éprouvent beaucoup de difficultés à acquérir le minimum nécessaire à la poursuite de leur instruction.

Les exigences des programmes deviennent aussi une entrave au développement harmonieux des écoliers éprouvant des difficultés d'apprentissage au niveau académique.

Par contre, plusieurs enseignants affirment que l'on ne doit pas revenir en arrière mais qu'il faut essayer d'améliorer la qualité de vie offerte à tous les écoliers du primaire.

On peut donc conclure que les divers agents de formation ont appris à mieux accepter et respecter chaque individu avec ses potentiels et ses carences.

L'intégration des écoliers en difficulté a aidé à faire prendre conscience aux enseignants que parfois l'école, parfois les approches pédagogiques et parfois les exigences des programmes sont toutes des barrières qui empêchent le plein épanouissement de l'écolier.

Cette intégration a aussi permis aux intervenants de prendre conscience que le domaine social affectif est aussi très important dans le plein épanouissement de l'être humain.

On peut donc conclure que l'hypothèse I s'est concrétisée dans les faits et que des changements significatifs sont intervenus pendant ces deux dernières années.

Hypothèse II: Dans la ligne de ce projet, chaque milieu pourra réussir des expériences originales et signifiantes d'intégration.

La description de chacun des trois modèles d'intégration présentés dans ce rapport reflète l'atteinte de cet objectif. Il nous suffit de signaler quelques faits ici pour confirmer cette atteinte.

. Disparition des classes spéciales pour les écoliers ayant des troubles d'apprentissage ou de mésadaptation et cela dans chacune des écoles de la commission scolaire des Erables.
. Projet spécial S.A.M. de Kennebec.
. Organisation des 2e années de Beaudoin.
. Intégration des déficients moyens et déviations multiples dans une école régulière.
. Intégration du travail de l'orthopédagogue et du titulaire régulier dans chacune des classes.
. Acceptation par le professeur du régulier des écoliers en difficulté.
. Démarche entreprise par l'école Dionne en vue d'une organisation meilleure des services et aussi en vue d'étudier les valeurs sous-jacentes à l'école publique.
. Effort de chacun des enseignants réguliers pour adapter leur pédagogie.

On pourrait continuer encore, mais la première partie du rapport a justement précisé beaucoup de ces actions positives face à l'intégration des écoliers en difficulté.

Hypothèse III: Sur le plan socio-affectif, l'enfant en difficultés graves, intégré selon une formule appropriée, va atteindre une meilleure adaptation sociale et affective.

Cette hypothèse a été vérifiée par le psychologue tel que prévu dans le projet.

. En septembre-octobre 1979, chaque écolier identifié a été rencontré par le psychologue.

. Un questionnaire d'adaptation affective a été administré.

. Les tests du Bonhomme de Goodnough-Harris et du dessin libre ont été passés en début d'année.

. En juin 1980, ces mêmes tests ont été administrés aux mêmes écoliers.

. En mai-juin 1981, le psychologue a rencontré les écoliers déjà identifiés au début du projet pour leur administrer les mêmes tests.

. Les tableaux présentent ici la situation initiale en septembre 1979 et la situation finale en juin 1981.

. Pour les besoins de la cause, le nom des écoliers a été remplacé par un numéro.

. Aussi, nous avons cru bon de traiter globalement les résultats obtenus par classe d'identification des écoliers, c'est-à-dire M.S.A., D.L. et groupe de T.G.A.

Nous avons tenté de tirer les conclusions qui s'imposent face à chacune de ces catégories.

Voici donc le questionnaire d'adaptation affective et sociale rempli à trois reprises par les différents titulaires des écoliers concernés.

Les écoliers concernés sont ceux qui avaient été identifiés en septembre 1979 au début du projet. Ce sont les résultats de ces mêmes écoliers (2 ans plus tard) que nous traiterons dans les pages suivantes.

QUESTIONNAIRE D'ADAPTATION AFFECTIVE

Nom: _____ Date de naissance: _____ Professeur: _____

Ecole: _____ Nom du père: _____

Ce questionnaire est rempli par le professeur suite à l'observation des enfants.

	Juin 79			Juin 81		
	jamais rarement	de temps à autre	souvent	jamais rarement	de temps à autre	souvent
REACTION A L'ECHEC ET AU SUCCES	A	B	C	A	B	C
- après un échec il continue à travailler						
- un succès l'encourage à entreprendre d'autres tâches						
CONTROLE DES EMOTIONS						
- lors d'un événement heureux, l'enfant manifeste sans excès sa joie						
- il réagit à la frustration sans excès de colère						
SENS DES RESPONSABILITES						
- prend soin de ce qu'on lui confie (jeux, livres, cahiers)						
- assume une tâche qui lui est confiée (rangement, message)						

/226

	Juin 79			Juin 81		
	jamais rarement	de temps à autre	souvent	jamais rarement	de temps à autre	souvent
RELATIONS AVEC LES PAIRS	A	B	C	A	B	C
- l'enfant se mêle aux autres enfants en classe et à la récréation						
- il participe à un travail d'équipe						
- il réussit à bien s'entendre avec les autres sans leur faire mal						
- lors d'un jeu de groupe l'enfant réagit positivement au succès et à l'échec						
RELATION AVEC L'ADULTE						
- l'enfant est capable de demander ce dont il a besoin						
- parle spontanément à son professeur						
AUTONOMIE PAR RAPPORT A L'ADULTE						
- sait s'organiser seul						
- s'intéresse à une activité même si l'enseignant n'y participe pas						
- règle seul ses disputes de moindre importance						
- se défend bien lorsque ses intérêts sont menacés						
- travaille sans l'encouragement constant de l'adulte						

/227

Adaptati(de l'Instrument d'observation et d'inte ntion à l'usage des éducateurs du pré-s laire, mar Pag te.

Hypothèse IV: Sur le plan cognitif, l'enfant en difficultés graves, intégré selon une formule appropriée, va progresser dans son développement intellectuel et dans ses apprentissages à son rythme individuel.

A) Développement intellectuel

Tous les écoliers visés par ce projet, dans l'un ou l'autre des modèles présentés, ont subi, en fin d'année 78-79 ou en début d'année 79-80, les sous-tests du WISK-R.

On voulait mesurer le jugement, la mémorisation des chiffres évaluant la capacité d'attention et de concentration, la substitution évaluant la vitesse et la coordination visuo-motrice.

Cette évaluation a été faite par les professionnels des services personnels aux élèves de la commission scolaire des Erables.

Une évaluation identique en fin d'année a été réalisée pour chacun des écoliers intégrés dans une classe régulière (voir rapport, août 1980).

Une autre évaluation de ces mêmes écoliers a eu lieu en mai ou juin 1981.

Pour la compilation des résultats, voir tableaux XXII XXVI, XXXIV.

B) Apprentissages

Pour vérifier la qualité des apprentissages réalisés par les écoliers en difficulté, chacun des modèles d'organisation prévoit certains tests de base:

. test de préparation à la maternelle
. test de préparation à la première année
. test de lecture, niveau de base (2e, 3e ou 4e)
. test de vitesse-compréhension (3e, 4e, 5e)
. test de lecture expressive (4e, 5e)

ainsi que les notes obtenues aux remises de bulletin à chacune des quatre étapes de l'année scolaire.

L'administration de ces tests est planifiée tout au cours de l'année et parfois sur deux ans, ce qui permet une meilleure évaluation des apprentissages réalisés par l'écolier.

Nous retrouvons les résultats partiels ou complets de ces différents tests dans les tableaux XXIII, XXVII, XXXV.

C) Informations générales

Pour compléter la gamme de tous les résultats précédents, il nous est apparu très important de faire compléter un questionnaire par le professeur de l'enfant en 80-81.

Ce questionnaire se divisait en quatre sous-thèmes. La première partie # 1 à 10 concernait le plan académique. Les numéros # 11 à 30 se veulent une évaluation du domaine affectif de l'écolier. Les # 31 à 35 et la page 4 reprennent les causes des troubles rencontrés par les écoliers et une évaluation globale des progrès réalisés. Les # 36 à 50 nous donnent la qualité de communication et d'aide des parents et des professeurs.

Les tableaux XXIV, XXVIII, XXXV compilent tous ces résultats.

INFORMATIONS RECUEILLIES
AUPRES DU PROFESSEUR

Nom de l'enfant _____

1. Cet élève est-il intégré selon son groupe d'âge ou selon ses acquisitions académiques?

écart d'âge chronologique <

- 1 an ☐ 1
- 2 ans ☐ 2
- 3 ans ☐ 3

retard pédagogique <

- 1 an ☐ 4
- 2 ans ☐ 5
- 3 ans ☐ 6

2. Où se situe ses difficultés au plan académique?

a) langue orale ☐ 7
b) lecture ☐ 8
c) écriture ☐ 9
d) mathématique ☐ 10

3. Sur le plan académique, compte tenu de ses difficultés, cet enfant reçoit-il l'aide adéquate dans un groupe "régulier?

_____

_____

_____

_____

_____

4. Cet élève éprouve-t-il des problèmes affectifs?

a) aucun ☐ 11

b) des problèmes légers ☐ 12

c) des problèmes graves ☐ 13

5. a) A-t-il, au cours de l'année, développé des intérêts particuliers pour certaines activités scolaires?

_____

_____

_____

b) Il ne s'intéresse à rien en particulier ☐ 14

6. L'intégration a-t-elle joué un rôle sur cet état de fait?

_____

_____

_____

7. Eprouve-t-il des difficultés d'adaptation au groupe?

a) aucune ☐ 15

b) parfois ☐ 16

c) souvent ☐ 17

d) habituellement oui ☐ 18

8. S'est-il fait des amis dans le groupe?

a) un ou deux ☐ 19

b) quelques ☐ 20

c) plusieurs ☐ 21

9. Ta communication avec cet élève est:

a) excellente ☐ 22

b) assez bonne ☐ 23

c) parfois, bonne, parfois mauvaise ☐ 24

d) plutôt mauvaise ☐ 25

e) généralement mauvaise ☐ 26

Commentaires _____

_____

_____

10. L'intégration a-t-elle joué un rôle sur son comportement social?

_____

_____

_____

11. Compte tenu des problèmes que tu as décelés chez cet enfant, te sens-tu capable de l'aider adéquatement?

a) oui ☐ 27

b) peut-être ☐ 28

c) non ☐ 29

d) je ne sais pas ☐ 30

Commentaires _____

_____

_____

12. D'après toi, <u>les principales causes</u> des troubles de cet enfant se situent à quel niveau?

a) milieu familial ☐ 31

b) antécédents scolaires ☐ 32

c) personnalité de l'enfant ☐ 33

d) santé ☐ 34

e) capacité intellectuelle ☐ 35

f) autres causes, précisez

_____

_____

_____

_____

13. As-tu l'impression que cet élève a fait du progrès depuis le début de l'année scolaire?

	académique	affectif	social
a) beaucoup			
b) un peu			
c) très peu			
d) aucun			
e) a régressé			

14. Y aurait-il, d'après toi, d'autres moyens pour mieux répondre aux besoins de cet enfant?

_____

_____

_____

_____

15. Quel genre de communication as-tu eu avec les parents de cet élève?

a) rencontre à l'école ☐ 36

b) rencontre au domicile des parents ☐ 37

c) appel téléphonique ☐ 38

d) communication écrite ☐ 39

e) aucune communication ☐ 40

16. Si tu as eu une forme ou l'autre de communication, ses parents ont-ils montré le désir de collaborer avec toi?

a) oui ☐ 41

b) plus ou moins ☐ 42

c) aucunement ☐ 43

17. S'ils ont manifesté un certain désir de collaborer avec toi, collaborent-ils vraiment?

a) beaucoup ☐ 44

b) un peu ☐ 45

c) aucunement ☐ 46

18. Dans ta ou tes communication(s), ses parents te sont apparus comment?

a) maîtres de la situation ☐ 47

b) dépassés par la situation ☐ 48

c) sans problème particulier ☐ 49

d) foyer plein de problèmes ☐ 50

e) autres impressions, précisez

_____

_____

Note: Si vous avez d'autres remarques, vous pouvez les faire sur la dernière feuille.

Analyse des données

Les hypothèses III et IV seront traitées par groupe d'étudiants à savoir: les mésadaptés socio-affectifs, les déficients légers et les troubles graves à l'apprentissage.

Dans chacun des groupes, nous analyserons les tableaux afin de déterminer la véracité des hypothèses posées et après avoir donné quelques caractéristiques fondamentales des étudiants concernés, nous tenterons de trouver le degré idéal d'intégration de ces écoliers dans une classe régulière ou dans une école régulière ou dans une classe spéciale.

Mésadaptés socio-affectifs

A) Test d'adaptation affective et sociale avec commentaires (voir questionnaire page 226)

B) Evaluation intellectuelle (WISK-R)

C) Evaluation académique. (tableau XXIII)

D) Informations générales du professeur (voir questionnaire page 232)

E) Considérations et recommandations.

Ecoliers mésadaptés socio-affectifs

A) Adaptation affective et sociale, tableau XXI

L'intégration des enfants éprouvant des difficultés d'adaptation sociale ou affective dans une classe régulière n'a pas eu un effet négatif sur leur comportement.

A l'étude de ce tableau, nous constatons que les enseignants ayant vécu avec ces écoliers notent une amélioration sensible du comportement de ces étudiants face à l'échec. Par contre, on peut aussi constater que la plupart sont demeurés stationnaires dans ce domaine 10/14. Si nous considérons que ces écoliers vivent des situations difficiles, il nous faut admettre que l'échec ou le succès font partie des problèmes qu'ils doivent résoudre quotidiennement.

Contrôle des émotions

Même si l'enfant éprouvant des difficultés d'adaptation sociale ou affective a besoin de contact direct et soutenu avec un adulte qui le comprend et l'aide, il demeure qu'il contrôle assez bien ses émotions lors d'événements heureux ou malheureux. Ce contrôle, apparent, ne signifie

toutefois pas que l'événement vécu ne peut pas marquer psychologiquement l'écolier. Peut-être que ce dernier a plutôt appris à cacher assez habilement ses émotions fortes afin de se conformer aux normes de la société?

Il demeure quand même que les réactions visibles de cet enfant sont acceptables par les pairs de la classe et par le professeur, ce qui lui permet de continuer à vivre dans une certaine harmonie avec le groupe.

Sens des responsabilités

Il semble que les écoliers observés ont réalisé de bons progrès dans ce domaine, ce qui confirme une certaine prise en charge de la part de l'individu. Cette progression est quand même assez importante pour affirmer que l'intégration a eu des effets positifs dans ce domaine.

Relations avec les pairs

Si nous admettons que le mésadapté socio-affectif a justement beaucoup de difficulté à communiquer et à vivre avec ses pairs, nous constatons un progrès sensible

dans ce domaine. L'enfant en difficulté d'adaptation se cherche, veut se comprendre, veut aussi faire l'équilibre entre son moi et celui des autres. Il est en déséquilibre et il se cherche désespérément. Par contre, il sait qu'il doit vivre avec des pairs, s'entendre avec eux, s'accepter et accepter les autres. Toute cette acceptation ne se fait pas facilement et c'est pourquoi nous remarquons dansle tableau, une légère amélioration dans ce domaine. Quelques cas (3) présentent une détérioration de ces relations avec les pairs. Il est à noter que lorsque l'enfant atteint 11, 12 ans, ces relations deviennent parfois beaucoup plus difficiles car l'enfant veut s'affirmer encore davantage dans son refus de la société ou de l'école.

Relations avec l'adulte

On peut constater que les relations avec l'adulte même si elles dénotent une certaine stabilité de progression (7/14) sont relativement bonnes car nous notons plusieurs CC. Dans un cas ou deux, il y eut détérioration de cette relation et nous ne pouvons vraiment pas affirmer que l'enfant en est le seul responsable. Les adultes aussi doivent être accessibles à une bonne communication et doivent accepter que le jeune ne pense et n'agisse pas

toujours comme eux.

Autonomie par rapport à l'adulte

Cette partie du comportement social et affectif ne s'est pas détériorée ni améliorée. On constate une certaine stabilité du comportement de l'écolier. On remarque aussi que nous retrouvons beaucoup de BB et très peu de C. C'est donc dire qu'il demeure assez difficile pour l'écolier de se départir de l'autorité de l'adulte pour s'organiser, pour régler ses disputes et pour défendre ses intérêts. Il est un peu normal que cette situation se présente de cette façon si nous ne perdons pas de vue que cet écolier mésadapté socio-affectif a beaucoup de conflits avec lui-même et son entourage. Il lui faut apprendre à se comprendre et à s'accepter et ensuite comprendre et accepter l'adulte. Donc, nous concluons que ces écoliers sont encore en devenir et il est important de continuer de les aider.

Il travaille seul

Nous avons fait une section à part de cet énoncé, car il nous apparaît important que les écoliers apprennent à

travailler sans l'encouragement constant de l'adulte. Tous les écoliers doivent devenir un peu plus autonomes de jour en jour. Il en est de même pour les écoliers éprouvant des troubles d'adaptation sociale et affective. Il faut que l'écolier se rende responsable de ses agirs et de ses apprentissages. Nous remarquons qu'il est très difficile pour ces écoliers d'atteindre cette autonomie car 5/14 seulement ont progressé dans ce domaine. Par contre, 3 ont régressé et 6 sont demeurés stables.

Légende des tableaux XXI, XXV, XXXIII

R = régression exemple: CB

S = stabilité relative BB

P = progrès réalisé BC

A = jamais - rarement

B = de temps à autre

C = souvent

Exemple: AB - veut dire qu'il y a 2 ans, cet écolier avait obtenu la cote A de son professeur et B: cote obtenue par l'étudiant en juin 81.

AB - signifie un progrès réalisé.

Catégorie M.S.A. ADAPTATION AFFECTIVE ET SOCIALE Tableau XXI

#	réaction face à l'échec			contrôle des émotions			sens des responsabilités			relations avec les pairs			relations avec l'adulte			autonomie face à l'adulte			travail seul		
	R	S	P	R	S	P	R	S	P	R	S	P	R	S	P	R	S	P	R	S	P
1		AA			AA				AB	CB				CC			CC			BB	
2	CB				BB			BB			BB			CC		BA			BA		
3		BB				AB			BC			AB			AB		CC			BB	
4		BB			BB				AB		CC			CC			BB			BB	
5		CC				BC		BB			BB				BC			BC			AB
6			AB			AC			BC		BB			CC			CC				AB
7		AB				AC			AB			AC			BC		BB			AA	
8		BB				BC		CC			CC			CC			CC			BB	
9		BB				AB		BB			CC			BB		BA			BA		
10		CC				AB		CC				BC	CB				BB				AB
11		BB				BC			AB			BC			AC			AC			AB
12			BC		BB				AB	CB				BB			BB		CB		
13	BA				BB		CB			CB			BA				BB			BB	
14		BB			BB			BB			BB				AB		BB				AB
T	2	10	2	0	6	8	1	6	7	3	7	4	2	7	5	2	10	2	3	6	5

/245

B) Evaluation intellectuelle, tableau XXII

Test: WISK-R , dessin du Bonhomme et dessin libre

Même si ces écoliers éprouvent des difficultés d'adaptation affective ou sociale, nous constatons que 4 écoliers ont régressé dans le sous-test du WISK-R sous la rubrique substitution, Cependant, 5 ont démontré un progrès de 1 ou 2 points et 5 sont demeurés stables.

Par contre, la progression enregistrée de la mémoire auditive est très significative car 1 seul a régressé (il a des troubles de vision), 8 étudiants ont progressé de façon très significative (entre 1 et 4 points) et 5 sont demeurés stables. Cette stabilité apparente n'est pas négative car plusieurs avaient déjà atteint la moyenne en début du projet.

Les résultats obtenus au sous-test de la perception et du jugement démontrent aussi une progression assez marquée dans ce domaine, car au moins 8 étudiants ont marqué des points (entre 1 et 4).

Par le dessin du Bonhomme, le psychologue peut affirmer qu'au moins 7 écoliers ont marqué de nets progrès

dans leur perception de soi. Plusieurs écoliers sont devenus capables de mieux se percevoir et de mieux connaître leur corps, ce qui dénote une certaine maturité et un bon concept de son moi, intérieur et extérieur. Il faut absolument que l'enfant ait une image positive de son moi s'il veut progresser normalement dans ses apprentissages social et académique. Il demeure 3 écoliers qui ont régressé dans ce domaine. Par contre, ils ont fait des progrès dans d'autres domaines.

Dessin libre

Les thèmes abordés, les liens logiques entre les éléments, les couleurs et leur nombre, la disposition générale, sont autant d'éléments qui permettent l'analyse d'un dessin libre d'enfant. Le psychologue a interprété le dessin libre de septembre 79 et de juin 81 et en a conclu qu'environ 5 écoliers ont progressé de façon appréciable. Cinq écoliers dénotent autant de problèmes ou d'agressivité ou sont demeurés stables. Par contre, pour 4 écoliers, on dénote encore beaucoup de problèmes. Mais il est normal que ces résultats se présentent ainsi, car c'est justement la caractéristique de cet écolier d'être instable, insatisfait de lui-même et d'avoir une perception plutôt négative de

soi et de son environnement qui semble ne pas l'accepter ou le comprendre.

Mais dans l'ensemble, nous pouvons conclure que le développement intellectuel de cet écolier mésadapté socio-affectif s'est fait d'une façon normale et que les progrès sont plus nombreux que les régressions. Il est aussi à noter qu'aucun écolier n'a régressé dans tous les domaines à la fois. L'écolier # 10 est peut-être celui qui a eu le plus de difficultés et le plus de régressions, mais c'est un écolier de 5e année ayant déjà doublé, possédant une lecture hésitante et qui est noté comme étudiant distrait, enjoué et lunatique.

Catégorie: .M.S.A. WISK-R Tableau XXII

#	SUBSTITUTION			MEMOIRE AUDITIVE			COMPREHENSION JUGEMENT			PERCEPTION DE SOI			DESSIN LIBRE		
	R	S	P	R	S	P	R	S	P	R	S	P	R	S	P
1		x			x				3			x			x
2		x			x			x		x					x
3			1			3			2		x				x
4		x			x			x			x		x		
5			1			2	-2					x		x	
6			2			2			3			x			x
7			1			4			3			x	x		
8	-3					1			2		x			x	
9	-3			-2					4			x	x		
10	-3					3	-2			x					x
11	-1					2		x				x	x		
12		x			x		x			x				x	
13			1		x				1		x			x	
14		x				1			2			x		x	
T	4	5	5	1	5	8	3	3	8	3	4	7	4	5	5

/249

C) Evaluation académique du mésadapté socio-affectif

tableau XXIII

Tous les écoliers, à l'exception de 3, éprouvant des difficultés d'adaptation sociale ou affective ont un retard pédagogique d'au moins un an. Il est à remarquer également que souvent la lecture demeure hésitante ou courante et que la lecture expressive n'est pas atteinte en aucun cas. Même si le travail des orthopédagogues a surtout été orienté vers l'apprentissage de la lecture, il reste que ces étudiants éprouvent encore des difficultés parfois majeures. Mais l'étudiant mésadapté socio-affectif fait souvent un blocage affectif vis-à-vis cet apprentissage, c'est une façon subtile de se faire prendre en charge par un adulte.

Il nous faut aussi remarquer que lorsque l'écolier double une année, il ne rencontre par l'orthopédagogue pendant cette période. C'est une politique qui s'est développée dans les écoles devant le grand nombre d'écoliers à rencontrer. Mais comme cette faiblesse ne dépend pas toujours de l'incapacité intellectuelle de ces écoliers, il est très important qu'ils demeurent en classe le plus possible afin de bénéficier des avantages de la vie de groupe.

Chacun des écoliers sera promu dans un degré supérieur l'an prochain mais parfois c'est beaucoup plus son âge que ses résultats académiques qui a joué dans ce sens.

Si nous jetons un coup d'oeil aux comportements observés par les enseignants, nous constatons que chaque écolier a des problèmes personnels et différents à régler. Chacun de ces résultats s'expliquent en partie du moins, par les comportements observés. Mais ce n'est pas en restreignant ou en obligeant ces écoliers à vivre en petits groupes que l'on réussira à amoindrir la gravité de leur mésadaptation.

Catégorie M.S.A. — EVALUATION ACADEMIQUE — Tableau XXIII

#	degré	âge	année doublée	lecture erreurs 79-80	lecture erreurs 80-81	niveau de lecture	vitesse/compréhension 79-80	vitesse/compréhension 80-81	rencontre pédagogue 79-80	rencontre pédagogue 80-81	ortho-promotion 79-80,80-81	comportements
1	3e	9	1re	21	11	hésitante		60/70	x	x	x	perturbé, impulsif, facilement frustré, changeant
2	3e	8	mat.	17	5	courante	30/70	80/145	x	x	x	besoin de motivation, démonstratif, agressif
3	4e	10	3e	25	7	très lente	40/45	60/60	x	x	x	refuse de lire, dérangeant dans le groupe (fabule) foyer perturb
4	4e	10	3e	49	6	hésitante	40/50	90/110	non	x	x	besoin d'encouragement
5	3e	9	3e	24	4	courante	50/60	90/120	x	½	x	perturbation affective pas d'attention, impulsif (mononucléose cette année)
6	4e	10	3e	29	2	courante	80/100	190/190	non	non	x	
7	3e	9	3e	10	2	courante	70/80	130/140		non	x	instable, agité, inattention
8	5e	11	4e	26	6	courante	60/80	120/130	x	x	x	éclosion en lecture très tardive
9	3e	9	non	15	4	courante	60/80	100/115	non	x	x	hyperactivité, seul il va bien, têtu, vision
10	5e	11	4e			hésitante	70/90	70/96	x	x		distrait, enjoué, lunatique
11	2e	8	1re			hésitante			x	x	x	
12	5e	11	non			hésitante			x	x	x	maladif, agressif
13	5e	12	4e			courante			x	x	x	pas intéressé, problèmes familiaux
14	5e	10	non			courante			x	x	x	rejet par le groupe, manque de maturité, pas intéressé

D) Informations générales du professeur, tableau XXIV

Si nous analysons les informations générales que les enseignants nous ont fournies en fin d'année, nous constatons les faits suivants: voir questionnaire p. 232.

. 12 écoliers ont un écart d'âge chronologique d'un an avec leurs pairs (#1)

. 10 écoliers ont au moins un retard pédagogique d'un an (# 4)

. 10 ou 11 écoliers éprouvent des difficultés en lecture ou en écriture (# 8 et 9)

. 8 écoliers éprouvent des problèmes graves affectifs (# 13)

. 50% éprouvent certaines difficultés d'adaptation au groupe (# 16)

. Chacun des écoliers ne réussit à se faire ou à garder que quelques amis (# 19 et 20)

Par contre, la communication du professeur avec l'écolier est parfois assez bonne mais demeure dans la plupart du temps, parfois bonne, parfois mauvaise. Donc, degré de communication assez instable selon les événements vécus par l'écolier (# 24).

Par contre, 5 enseignants seulement affirment qu'ils sont capables de les aider adéquatement (# 27), 4 sont hésitants et 4 décident qu'ils ne sont tout simplement pas capables (# 28 et 29).

Si l'on veut situer les principales causes des troubles rencontrés par les enfants, 11/14, affirment que le milieu familial joue un rôle primordial dans cet état (# 31) de fait. Par contre, 5 enseignants en déduisent que la personnalité de l'enfant est en cause (# 23) et 6 notent que souvent ces enfants souffrent ou ont souffert de troubles de santé (# 34).

L'incapacité intellectuelle n'est retenue que dans un seul cas.

Comme le milieu familial semble la source principale de cette mésadaptation, il est important de constater que 12/14 parents ont été rencontrés à l'école par le titulaire (# 36), qu'au moins 8 ont été en contact en plus

par téléphone (# 38) et que 2 professeurs seulement affirment n'avoir pu réussir au moins une communication avec les parents (# 40).

Dans 9 cas au moins, les parents ont montré le désir de collaborer avec l'enseignant (# 41) mais on constate aussi 2 cas de désintéressement total.

Mais du désir à la réalité, il y a beaucoup de marge et on peut constater que 4 parents sur 9 ont réellement beaucoup collaboré (# 17), 6 ont effectivement essayer de collaborer et 3 n'ont montré aucun intérêt aux problèmes rencontrés par leur enfant.

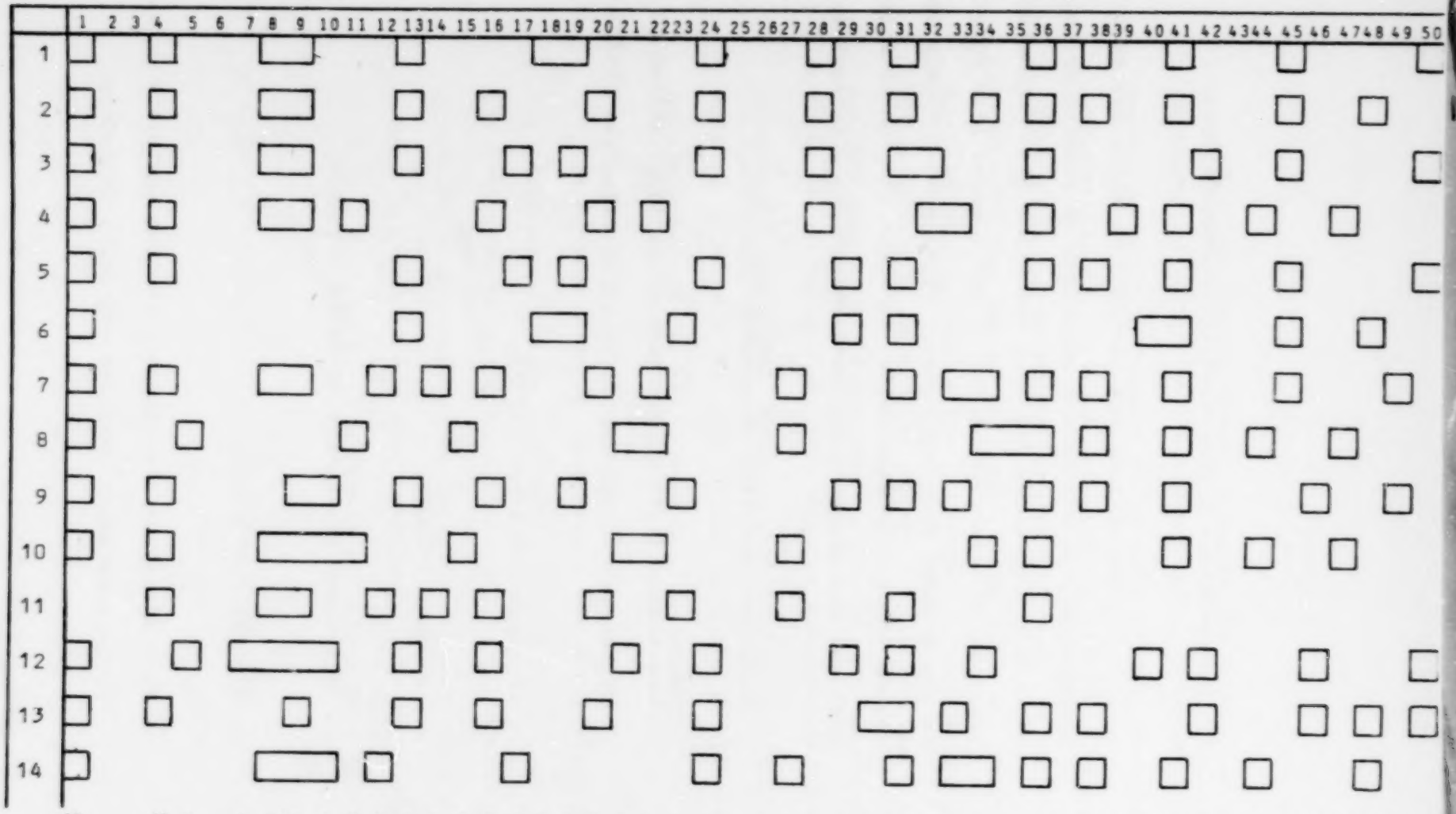
Par contre, il ne faut pas blâmer outre mesure les parents, si nous constatons que 2 seulement semblent maître de la situation (# 47), que 5 sont nettement dépassés par la situation, que 2 foyers seulement semblent ne pas rencontrer de problèmes particuliers et que d'un autre côté 5 foyers sont détectés comme ayant beaucoup de problèmes.

Malgré toutes ces remarques qui semblent parfois négatives ou à tout le moins non favorisantes à l'épanouissement harmonieux de l'écolier, beaucoup d'ensei-

gnants notent (# 13) que les progrès réalisés par l'étudiant au niveau académique, affectif et social sont de "un peu" à "beaucoup". Seulement quelques écoliers sont considérés comme ayant fait aucun progrès et personne n'a régressé dans l'un ou l'autre des domaines étudiés.

L'étude et l'analyse de ces différents tableaux nous permet d'affirmer que les hypothèses III et IV sont confirmées et que l'intégration des écoliers éprouvant des difficultés graves d'adaptation sociale ou affective est une bonne façon de leur venir en aide à certaines conditions cependant.

Catégorie M.S.A. INFORMATIONS GENERALES AUPRES DU PROFESSEUR Tableau XXIV



/257

E) Considérations générales et recommandations

A l'étude de tous ces tableaux et suite aux résultats enregistrés, il m'apparaît important de rechercher quelques caractéristiques des écoliers éprouvant des mésadaptations sociales ou affectives avant de recommander l'intégration de ces enfants dans des classes régulières. Plusieurs textes m'ont aidé dans cette recherche et j'en cite ici quelques-uns appuyant les recommandations ultérieures.

. Donc les résultats du présent rapport,

. les textes tirés du document de sensibilisation du M.E.Q. concernant la mésadaptation socio-affective (1980),

. le rapport Batshaw (1975),

. le rapport Copex,

. la loi sur la protection de la jeunesse,

. l'Ecole Québécoise,

. Plan directeur des cinq commissions scolaires du territoire de la commission scolaire régionale Chaudière,

sont autant de documents consultés dans cette recherche.

Dans une mésadaptation, nous devons considérer deux facteurs: l'enfant et l'environnement. L'enfant et les personnes qui l'entourent ont de part et d'autre leurs responsabilités, leur vérité et leurs besoins. Le problème c'est que le mésadapté socio-affectif ne peut comprendre que les adultes qui vivent avec lui doivent également faire face à des situations qui exigent parfois d'eux ce qu'ils ne peuvent donner. Il arrive que les adultes sont parfois eux-mêmes submergés par leurs conflits et ne peuvent pas répondre aux attentes des jeunes. La main que cherchent les jeunes n'est pas toujours disponible. Ces enfants, ces jeunes ne désirent-ils pas au fond d'eux-mêmes être comme tout le monde?

Il importe donc de bien cerner les difficultés que peut éprouver un jeune mésadapté socio-affectif, connaître l'origine de ses difficultés constitue l'amorce d'une solution. Celles-ci, on le sait, proviennent soit d'un milieu familial ou scolaire inadéquat, soit d'une incapacité de l'écolier à faire face à des situations difficiles.

Pour être en mesure d'aider le mésadapté socio-affectif, il s'avère essentiel d'en connaître et d'en situer les niveaux, car pour tout écolier normal, s'épanouir veut dire: être bien dans son corps, dans son coeur et dans sa tête.

Les besoins sur le plan physique doivent être comblés, car le corps véhicule l'angoisse, la peur, la souffrance, les craintes et aussi la joie, le bien-être et l'acceptation de soi. Le corps sert aussi à entrer en contact avec l'entourage. Un jeune qui se sent menacé dans son intégrité n'est-il pas atteint, avant tout, dans ce qui demeure la preuve la plus palpable de son existence? son corps, ses sens.

Donc, une menace réelle ou vécue comme telle amène le jeune à s'organiser défensivement. Le corps se mobilise pour protéger son intégrité menacée. Sur le plan physique, les besoins du jeune mésadapté socio-affectif sont les suivants:

. Découvrir que son corps peut bouger dans l'espace et parmi d'autres corps sans danger.

. Prendre conscience que le corps est une source de plaisir, de contact et d'expression, en un mot un instrument qui dispose de multiples énergies.

. Devenir un être ancré solidement dans son corps et dans le monde.

Besoins sur le plan affectif et social ou être bien dans son coeur

L'interrelation entre l'image de soi et la perception que l'on a du monde constitue un champ de l'affectivité et se situe nécessairement dans un contexte social. Si au cours de son développement, le mésadapté a rompu certains liens, c'est que souvent il n'avait pas le choix. Renouer contact avec soi et avec les autres signifie pour lui cesser de se battre, ou commencer à se battre afin de découvrir les forces vitales qui permettent d'avoir prise sur la réalité, grâce à des relations chaleureuses.

Voici donc les principaux besoins de ces jeunes sur le plan affectif et social.

. Maintenir des relations satisfaisantes avec ses pairs et avec les adultes, se découvrir et s'accepter.

. Vivre des relations chaleureuses et significatives.

. Vivre dans un milieu sécurisant, stable et stimulant.

. Apprendre et découvrir que l'agressivité est une source d'énergie positive.

. Découvrir dans un climat d'aide, de support mutuel, qu'il peut exprimer ses sentiments, ses pensées et ses craintes.

Besoins sur le plan intellectuel ou être bien dans sa tête

L'enfant qui protège son équilibre devient perméable aux influences scolaires. Il mobilise ses ressources intellectuelles pour se maintenir à flot. On oublie trop souvent qu'apprendre veut dire s'approprier des connaissances, maîtriser des situations simples et complexes pour déboucher progressivement sur la prise en main de sa destinée, de sa vie. Dès lors, il devient évident que le jeune qui cherche à dénouer ses conflits intérieurs, s'engagera difficilement dans une démarche centrée surtout sur l'étude et la maîtrise de la réalité. Apprendre exige que l'on entre en relation avec le monde environnant, avec l'univers. Or le mésadapté est préoccupé par

ce qui se passe en soi et n'est pas disposé à apprendre.

Donc, un trouble relationnel important risque fort de perturber le cheminement intellectuel d'un enfant ou d'un adolescent. Il ne faut pas oublier que le développement intellectuel s'inscrit dans la vie, s'effectue à partir d'apprentissages, d'expériences amenant les jeunes à entrer en contact avec le monde environnant.

Les besoins intellectuels des jeunes mésadaptés socio-affectifs sont les suivants:

. Vivre des expériences nécessaires à un développement harmonieux et maîtriser les techniques indispensables à tous.

. S'apprivoiser.

. Connaître des succès.

. Etablir une continuité entre le passé, le présent et l'avenir et cela en départageant ce qui appartient à l'un ou à l'autre.

On peut conclure que le mésadapté socio-affectif est un enfant, un adolescent atteint profondément dans son être et qui mobilise l'ensemble de ses potentialités physiques, affectives, sociales et cognitives pour lutter, pour survivre, pour faire face à la situation.

Besoins des adultes

L'impasse dans laquelle se trouve le mésadapté a souvent comme conséquence de placer les adultes dans la même situation. C'est pourquoi les adultes ont eux aussi certains besoins à combler face à une telle situation.

. Besoin de compréhension et de soutien.

. Besoin de ne pas être seul pour faire face aux exigences des mésadaptés.

. Besoin de sentir que les personnes qui interviennent auprès d'eux s'engagent réellement.

Plusieurs études et rapports sur la place du mésadapté socio-affectif ont été faits.

Le rapport Batshaw, 1975, recommande en outre que beaucoup d'enfants placés dans les centres d'accueil pourraient profiter de mesures intermédiaires. Les foyers d'accueil furent alors de plus en plus organisés pour ces jeunes.

Le rapport Copex dit aussi que le mésadapté socio-affectif n'est pas un élève à part, mais un être qui doit être intégré dans la collectivité, dans le réseau scolaire et dans l'école.

La loi sur la protection de la jeunesse (# 24) assure des droits fondamentaux à l'enfant et à l'adolescent entre autre. Après avoir été entendu par les parties concernées, les décisions doivent tendre à maintenir l'enfant dans son milieu naturel. Si l'enfant n'a pas de famille ou s'il faut l'en retirer, ces décisions doivent tendre à lui assurer les conditions de vie et de développement le rapprochant le plus de celles d'un milieu familial normal (art. # 7).

L'enfant a droit de recevoir des services de santé, des services sociaux et pédagogiques adéquats, sur les plans à la fois scientifique, humain et social (art. # 8).

Le chapitre 5 de l'Ecole Québécoise traite aussi de l'enfance qui éprouve des difficultés d'adaptation et d'apprentissage. Elle dit en outre que l'intégration de ces écoliers n'est plus un objectif à atteindre mais une réalité à vivre.

La présente étude tente de confirmer que certains besoins physiques, intellectuels, sociaux et affectifs sont satisfaits si l'écolier au prise avec des difficultés est intégré dans une classe régulière.

Pour que le succès de cette intégration soit encore meilleur, il devient opportun de combler les besoins cihaut énumérés (physique, social et intellectuel), tant ceux de l'écolier que ceux de l'adulte.

Donc l'intégration de ces écoliers mésadaptés socio-affectifs doit se continuer et les enseignants doivent être renseignés, soutenus et encouragés dans leur démarche de recherche d'équilibre de la classe.

De plus, il faut une concertation entre le milieu familial, scolaire et la société afin que le jeune ne se sente pas balotté de tous côtés et qu'il puisse finalement établir un certain équilibre entre les exigences extérieures et ses conflits intérieurs.

Voici pour terminer cette section, deux tableaux décrivant les niveaux d'intégration accessibles aux mésadaptés socio-affectifs suivants le modèle Copex.

Ces tableaux sont extraits du plan directeur pour les cinq commissions scolaires et la commission scolaire régionale du territoire de la Chaudière, section mésadaptation socio-affective.

TABLEAU 1

Niveaux d'intégration accessibles aux mésadaptés socio-affectifs suivant le modèle intégré d'organisation des services aux clientèles de l'adaptation scolaire (COPEX)

IDENTIFICATION	SERVICES OFFERTS	CONDITIONS D'EFFICACITE	CLIENTELE
Niveau 2: Classe régulière avec service-ressource à l'enseignant régulier.	Le M.S.A. fréquente la classe régulière et participe à l'ensemble des activités du groupe. Cependant, selon ses besoins, l'enseignant bénéficie des services du psychologue, de l'éducateur spécialisé, de l'orthopédagogue.	Pour que le M.S.A. soit vraiment intégré, l'enseignant sera réceptif et son attitude se traduira dans une action de prévention. La pédagogie sera adaptative, le programme personnalisé, les interventions centrées sur l'enfant.	Les M.S.A. qui peuvent suivre une classe régulière mais nécessitent une attention et des interventions spéciales, occasionnellement ou à court terme.
Niveau 3: Classe régulière avec service-ressource à l'enseignant régulier et à l'enfant.	Le M.S.A. fréquente la classe régulière mais reçoit, à différentes périodes, une aide appropriée dans sa classe. L'enseignant, selon ses besoins, bénéficie des services du psychologue, de l'éducateur spécialisé, de l'orthopédagogue.	Pour que le M.S.A. soit vraiment intégré, l'enseignant sera réceptif et son attitude se traduira dans une action de prévention. La pédagogie sera adaptative, le programme personnalisé, les interventions centrées sur l'enfant. Le M.S.A. sera sous la responsabilité de l'enseignant régulier; il pourra être aidé et soutenu à l'intérieur même de la classe (travail en atelier, équipe). Sur demande de l'enseignant, le spécialiste qui répond le mieux aux besoins spécifiques de l'enfant devrait intervenir.	Les M.S.A. qui peuvent vivre dans une classe régulière mais qui requièrent des interventions spécifiques soit sous forme de soutien psychologique et/ou de récupération académique.

IDENTIFICATION	SERVICES OFFERTS	CONDITIONS D'EFFICACITE	CLIENTELE
Niveau 4: Classe régulière avec participation de l'enfant à une classe-ressource.	L'enfant fréquente la classe régulière; cependant il bénéficie d'une classe-ressource. Dans certains cas de désorganisation (moment de crise) il devrait pouvoir retrouver un accompagnateur dans un local spécialement aménagé. Pour ceux qui accuseraient un retard marqué en français ou en mathématiques, l'orthopédagogue lui faciliterait les apprentissages, individuellement ou en petits groupes.	Pour que le M.S.A. soit vraiment intégré, il doit être dans la classe régulière la majeure partie du temps. Le personnel qui le reçoit à certaines périodes doit être spécialisé et collaborer étroitement avec le titulaire pour bien identifier les objectifs de travail, définir l'action complémentaire de chacun, évaluer les résultats, assurer un suivi dans la classe.	Les M.S.A. qui peuvent vivre dans une classe régulière la majeure partie du temps,mais qui requièrent à différents moments une aide spécifique et organisée, incompatible avec la vie et/ou l'enseignement de sa classe.
Niveau 5: Classe "spéciale" dans l'école régulière avec participation aux activités générales de l'école.	Le M.S.A. fréquente ce type de classe lorsque la gravité de ses difficultés ne lui permet pas de fonctionner la majeure partie du temps en classe régulière.	Pour que le M.S.A. soit priviligié par cette formule et qu'il ne soit pas marginalisé de façon négative, il faut une très bonne information de tout le milieu scolaire concerné, la collaboration des parents et, avant tout, un personnel spécialisé soutenu par une organisation pédagogique et matérielle adéquate. Il importe que le milieu favorise graduellement son intégration maximale à toutes les activités de l'école. Si ces conditions ne sont pas respectées, cette formule devient nuisible et il vaut mieux référer l'enfant qui devrait en bénéficier dans un autre milieu où ces mesures sont bien organisées.	Les M.S.A.qui manifestent sans équivoque des comportements originaux, qui rendent extrêmement difficile sinon impossible un apprentissage dirigé, suivant les pratiques courantes, qui toutefois sont susceptibles de pouvoir s'adapter graduellement à diverses activités de l'école.

Il faut absolument qu'une personne-ressource soit disponible pour aider l'enfant lorsqu'il est vraiment désorganisé. Sans cette aide, le titulaire régulier ne peut contrôler et l'écolier en trouble et les autres écoliers demeurés en classe. C'est une condition essentielle à la réussite de l'intégration de ces écoliers éprouvant des difficultés de mésadaptation.

Déficient léger

A) Test d'adaptation affective et sociale avec commentaires (voir questionnaire page 226)

B) Evaluation intellectuelle (WISK-R)

C) Evaluation académique Tableau XXVII

D) Informations générales des professeurs (voir questionnaire page 232)

E) Considérations et recommandations

Déficience légère

A) Adaptation affective et sociale, tableau XXV

Les écoliers déficients légers intégrés dans une classe régulière ont progressé dans leur réaction face à l'échec ou au succès. On peut dire que 17/21 ont démontré une certaine stabilité ou enregistré un progrès. Quatre étudiants seulement ont semblé régresser dans ce domaine. On peut noter aussi que 11/21 ont atteint une bonne maîtrise d'eux-mêmes dans ce domaine, car ils ont atteint C dans l'évaluation finale.

Contrôle des émotions

Le contrôle des émotions positives ou négatives demeure un domaine toujours difficile. Nous pouvons noter quand même une amélioration sensible dans au moins 9 cas sur 21.

Neuf autres écoliers sont demeurés stables et 3 ont régressé dans ce domaine.

Nous remarquons aussi que la note B de temps à autre revient plus souvent que les autres. Il est normal de constater cet état de fait, car cette adaptation et ce contrôle des émotions demeurent toujours difficiles pour tout le monde. Donc, les écoliers déficients légers vivent eux aussi comme tous les autres écoliers certains événements qui produisent certaines réactions plus ou moins contrôlables ou contrôlées.

Sens des responsabilités

Les données recueillies montrent que l'étudiant déficient léger est capable de prendre soin de ce que l'on veut bien lui confier et est capable d'assumer une tâche qui lui est assignée. Mais il faut bien prendre soin de lui expliquer clairement et sans détour ce que l'on attend de lui. Il faut aussi que la tâche ne comporte pas plus de deux ou trois indications bien précises. D'ailleurs, c'est une caractéristique du déficient léger. Il ne retient que le principal et laisse tomber tous les détails qu'il juge non pertinents ou qu'il n'est pas capable d'agencer les uns avec les autres. A ces conditions, on peut dire que 7 ont progressé et que 12 sont demeurés stables dans

ce domaine de l'adaptation affective et sociale. Nous notons quand même 13 écoliers ayant atteint une bonne stabilité dans ce domaine car leur évaluation finale cote C.

Relations avec les pairs

Comme dans la classe régulière, il devient important de se mêler aux autres, de participer au travail d'équipe et de jouer avec ses pairs, il est encourageant de constater que 13/21 écoliers réagissent régulièrement d'une façon positive à ces différentes actions (note finale C).

Dans l'ensemble, 3 écoliers rencontrent beaucoup de difficultés et ont même régressé dans ce domaine. Par contre, ce sont des écoliers soient immatures, inhibés, timides et instables (voir la fiche d'évaluation académique des écoliers portant les # 10, 17, 20).

Par contre, 8 ont progressé et 10 sont demeurés stables CC ou BB.

Un seul est encore au niveau du AA (jamais) (# 19) mais c'est un écolier de 2e année et nous espérons qu'il pourra progressé davantage dans les années futures.

Relations avec l'adulte

Voila un domaine où les progrès sont les moins significatifs (5/21). Par contre, 11/21 écoliers sont demeurés stables dans ce domaine et cinq ont enregistré un recul.

Si nous admettons que les écoliers déficients légers ont souvent un langage peu évolué, qu'ils sont timides, peu démonstratifs et qu'ils recherchent une certaine sécurité auprès de l'adulte qui l'accepte, il n'est pas surprenant outre mesure d'enregistrer de tels résultats.

Pour que l'enfant soit capable de demander ce qu'il a besoin, des explications ou de parler spontanément au professeur, cela demande une certaine maturité intellectuelle et une confiance en soi assez forte.

Ce sont justement des points faibles de la communication du déficient léger. Il faut que le professeur aille vers l'écolier pour l'aider car de lui-même il n'est pas

porté à ces démonstrations verbales.

Il est tout de même intéressant de constater que 11 écoliers sont notés C (souvent) dans leur évaluation finale. Ceci démontre une certaine atteinte de stabilité dans ce domaine et une certaine aisance dans ses relations avec l'adulte.

Autonomie face à l'adulte

C'est dans ce domaine que semble se poser le plus de problèmes, car nous notons au moins 4 A (jamais) et seulement 3 C (souvent).

Les écoliers semblent se stabiliser autour de la cote BB à savoir de temps à autre. On peut donc dire que pour le déficient léger, il demeure souvent difficile de s'organiser seul, de s'intéresser à une activité si l'enseignant n'y participe pas et de régler seul ses disputes et d'être capable de se défendre adéquatement.

Des études ont démontré que l'enfant déficient léger, a une perception inadéquate de lui-même, de ses possibilités, de ses limites et qu'il est porté soit à se sur-estimer ou à se sous-estimer. De plus, il manifeste de l'anxié-

té dans des situations chargées d'attentes trop fortes, il recherche la sécurité dans des tâches beaucoup plus faciles et il recherche le contact avec l'adulte en désespoir de cause. Il est aussi très marqué par l'échec ce qui le rend parfois agressif ou tout simplement non motivé.

Si nous admettons les résultats de ces études, il nous faut conclure que nos écoliers déficients légers ont les mêmes réactions que les autres dans les mêmes circonstances.

Il faut tout simplement que le titulaire régulier soit informé de ces caractéristiques et qu'il les prennent en considération.

Le déficient léger intégré dans une classe régulière a besoin de l'adulte même s'il a de la difficulté à communiquer avec lui.

Il travaille seul

Nécessairement qu'ici encore les remarques précédentes sont susceptibles d'expliquer les résultats enregistrés dans cette sous-section.

Nous remarquons une régression dans 5 cas, une certaine stabilité dans 7 cas et dans 9 cas sur 21 le progrès est apparu. La cote C se fait assez rare et nous retrouvons 3 cas obtenant AA (jamais). Ces résultats nous démontrent que le professeur doit avoir constamment à l'oeil l'écolier déficient léger pour le stimuler, l'encourager et aussi l'aider à réaliser les travaux scolaires proposés.

Les résultats académiques nous permettent de tirer certaines conclusions face à ce problème assez grave que rencontrent les professeurs du régulier.

Catégorie déf. léger ADAPTATION AFFECTIVE ET SOCIALE tableau XXV

#	réaction face à l'échec			contrôle des émotions			sens des responsabilités			relations avec les pairs			relations avec l'adulte			autonomie face à l'adulte			travail seul		
	R	S	P	R	S	P	R	S	P	R	S	P	R	S	P	R	S	P	R	S	P
1		BB			CC				BC			BC		BB				BC	CB		
2			BC			BC		BB				BC	BA				BB		CB		
3			BC		BB				BC			BC		CC			BB				AE
4		BB				BC			BC			AB		CC				AB		AA	
5		BB			BB				BC			BC			BC		BB			AA	
6			BC	BA				CC			CC			BB			BB			BB	
7			AB		CC			CC				BC		CC			CC				AE
8		CC			BB			BB			CC			CC			BB			BB	
9			BC		CC			CC				BC			BC		BB				BC
10			BC	AA				CC		CB			CB			BA				AA	
11		CC				BC		CC			BB			BB				AB			BC
12	CB				BB			CC			CC		BA				BB		CB		
13	CB					AB	CB				CC			CC		BA			BA		
14			BC			BC			AB			BC	CB					AC			AE
15		BB			BB			CC			CC				BC		BB			BB	
16		CC		CA					BC		CC				BC		BB				BC
17			BC			AB		BB		CB				BB		CB			CB		
18			BC			AB		AA			BB			BB				AB			AE

Catégorie Déf. léger — ADAPTATION AFFECTIVE ET SOCIALE — Tableau XXV

#	réaction face à l'échec			contrôle des émotions			sens des responsabilités			relations avec les pairs			relations avec l'adulte			autonomie face à l'adulte			travail seul		
	R	S	P	R	S	P	R	S	P	R	S	P	R	S	P	R	S	P	R	S	P
19	BA				BB				BC		AA				BC			AB				AB
20	CA					BC	CB			CB				CC		BA				BB	
21			BC			BC		BB			BB		CB			BA						BC
22	données non disponibles																				
23	données incomplètes mais est rendu dans une classe spéciale; donc a atteint un certain niveau.																				
24	"			"		"	"		"	"		"	"		"	"		"				
25	"			"		"	"		"	"		"	"		"	"		"				
T	4	7	10	3	9	9	2	12	7	3	10	8	5	11	5	5	10	6	5	7	9

B) Evaluation intellectuelle, tableau XXVI

Test: WISK-R, dessin du bonhomme et dessin libre.

La sous-section concernant la substitution qui veut mesurer l'organisation visuelle comme canal d'apprentissage démontre que 12/22 ont marqué des progrès significatifs dans ce domaine. Les points marqués oscillent entre 1 et 4, ce qui est très significatif, 8/22 écoliers sont demeurés stables et 1 seul semble avoir régressé.

Dans le domaine de la mémoire auditive qui dénote une certaine capacité d'attention face aux consignes données, les résultats montrent aussi une nette amélioration chez au moins 15 écoliers. Les points gagnés par l'étudiant varient de 1 à 8 ce qui dénote un progrès marqué pour certains écoliers.

Le domaine de la compréhension et du jugement qui se veut un test de la réalité environnementale et qui est un mélange des fonctions intellectuelles et émotives enregistre aussi un net progrès (15/22). Encore là, les points gagnés varient de 1 à 8.

Il ne faut pas conclure que tous ces écoliers ont atteint la moyenne et qu'ils fonctionnent merveilleusement bien dans une classe régulière. Il faut comprendre que des progrès ont été réalisés même si l'écolier a obtenu des cotes inférieures à la moyenne générale. Nous disons donc qu'il y a eu amélioration dans ce domaine compte tenu des premiers résultats enregistrés en septembre 1979.

L'enrichissement d'un groupe régulier a certainement été positive pour ces écoliers fonctionnant à un rythme beaucoup plus lent que leurs pairs. Ces écoliers prennent ce qu'ils peuvent, en essayant d'en saisir l'idée principale et enrichissent peu à peu leurs connaissances sur les choses de leur environnement.

Perception de soi

Si dans l'ensemble les résultats démontrent un progrès dans les trois domaines précédents, il est un peu normal que la perception de soi se soit améliorée. En effet 13/21 ont marqué aussi un progrès significatif dans ce domaine. Il ne faut pas conclure que tout est parfait. Non, beaucoup d'étudiants déficients légers ont encore de la difficulté à se percevoir d'une façon

dite normale. Cette maturité prend plus de temps à s'installer sur les sujets déficients légers et c'est aussi dans la normalité des choses. Il faut dans ces cas, donner le temps au temps de faire son oeuvre comme a dit un certain philosophe.

Dessin libre

Encore là, nous pouvons constater une amélioration sensible de la qualité du dessin libre, des thèmes abordés, et des liens établis entre les différents éléments. Parfois, on retrouve de l'agressivité, parfois une timidité extrême et parfois de l'immaturité assez marquée compte tenu de l'âge de l'écolier. Ces caractéristiques sont celles de l'écolier déficient léger et il est important que le titulaire en soit conscient.

Catégorie: D.L. WISK-R Tableau XXVI

#	SUBSTITUTION			MEMOIRE AUDITIVE			COMPREHENSION JUGEMENT			PERCEPTION DE SOI			DESSIN LIBRE		
	R	S	P	R	S	P	R	S	P	R	S	P	R	S	P
1		x			x				2			x			x
2			4			1			3			x			x
3			1		x				2	x					x
4			2			4		x		x				x	
5		x			x				1			x			x
6			2			3			4			x		x	
7		x				2			3			x			x
8			5			5		x			x			x	
9		x				4			3			x		x	
10			2			2			1		x			x	
11		x			x			x		x			x		
12			2			2			2			x			x
13			2			3			6			x			x
14			1			8	-2					x			x
15		x				2			3			x			x
16			1			7			3			x	x		
17		x			x				2	x			x		
18	-1					4		x		x			x		
19				x			x			x			x		

/284

Catégorie: D.L. (suite) WISK-R Tableau XXVI

#	SUBSTITUTION			MEMOIRE AUDITIVE			COMPREHENSION JUGEMENT			PERCEPTION DE SOI			DESSIN LIBRE		
	R	S	P	R	S	P	R	S	P	R	S	P	R	S	P
20			3			4			8			x			x
21			3			4			5			x		x	
22		x			x			x			x			x	
23	données incomplètes mais est rendu dans une classe spéciale														
24	"		"	"	"	"	"	"	"	"					
25	"		"	"	"	"	"	"	"	"					
T	1	8	12	1	5	15		2	4	15	6	2	13	5	6	10

C) Evaluation académique, tableau XXVII

Cette évaluation nous permet de constater que tous, excepté 1, les écoliers déficients légers ont déjà doublé une année scolaire avant d'atteindre leur 4e année.

Cet état de fait s'explique en partie lorsque nous évaluons le degré d'atteinte en lecture surtout. Beaucoup d'écoliers en sont encore au décodage ou à la lecture hésitante. Le nombre de mots lus à la minute est relativement faible pour la plupart et la compréhension, atteint nécessairement des performances proportionnelles.

Nous constatons aussi que lorsque l'écolier refait une année scolaire, on a tendance à ne pas lui accorder le droit de visiter l'orthopédagogue pendant les deux premières étapes du moins.

Pour en avoir discuté avec les intervenants concernés, ils nous disent qu'il faut donner le temps à l'écolier, qui double, de s'adapter à son nouveau groupe et que souvent en début d'année, il a une certaine avance sur ses pairs ce qui a pour conséquence de lui faire connaître le succès. En cours d'année si la situation se détériore on peut l'admettre dans le groupe qui reçoit une attention plus spéciale.

Mais une chose est certaine, c'est que si l'écolier doit reprendre un niveau avant d'avoir atteint sa 4e année, on risque fort de lui donner des promotions automatiques par la suite étant donné son âge chronologique. Cette façon de procéder se rencontre souvent surtout rendu en 4e année et ce, dans plusieurs autres de nos écoles du territoire. Et c'est là que commence les grandes difficultés rencontrées par cet écolier promu automatiquement dans un groupe régulier.

Souvent l'écolier de 11 ans (fin 4e) prend conscience de ses incapacités intellectuelles ou motrices à suivre le cours régulier du début de 5e année.

Souvent les exigences sont plus grandes rendu en fin élémentaire étant donné que l'on pense déjà à préparer d'une façon assez immédiate l'écolier pour le cours secondaire.

Souvent l'écolier de 5e année est amené à travailler d'une façon beaucoup plus autonome et il doit lire beaucoup de textes (en math. et en français) pour cheminer.

Les retards pédagogiques accumulés par le déficient léger ne lui permettent plus de suivre le groupe d'une façon normale car il est toujours en proie à l'échec.

La lenteur d'exécution de ces écoliers leur cause vraiment des préjudices face aux autres étudiants du groupe.

Toutes ces frustrations vécues par l'écolier l'amène souvent à une détérioration de ses rapports avec ses pairs et son titulaire et a pour effet de risquer de compromettre tous les efforts et toutes les attitudes positives acquises au premier cycle de l'élémentaire.

Si l'on admet que souvent le développement maximal que peut atteindre un tel écolier est de niveau de 9 ou 10 ans, il faut être logique dans nos recommandations.

C'est pourquoi, il nous apparaît plus sage de recommander que certains écoliers déficients légers puissent recevoir leur enseignement dans un groupe restreint lorsqu'il ne leur reste que deux ans de fréquentation scolaire avant la fin de l'élémentaire.

Cette prise en charge par un professeur spécialisé permettrait de mieux préparer le jeune étudiant aux exi-

gences futures de l'école d'accueil qu'il fréquentera au secondaire.

Mais il est excessivement important que ces étudiants ne soient pas placés avec des mésadaptés socio-affectifs ou des troubles graves à l'apprentissage car dans ce cas là, rien ne sert de les organiser.

Une autre solution pourrait être que ces écoliers déficients légers poursuivent un programme spécial en français ou en mathématique dans un sous-groupe formé à cet effet et qu'ils soient intégrés pour toutes les autres matières dans un groupe régulier.

Ce qu'il faut éviter, c'est de les placer avec des étudiants éprouvant des difficultés toutes autres qu'académiques.

Ces écoliers sont encore capables d'apprentissages mais dans un programme simplifié et en respectant leurs limites tout en développant au maximum leurs capacités.

Si ces écoliers demeurent dans le groupe régulier de 5e ou 6e année et qu'ils ne reçoivent qu'une aide occasionnelle, il devient presque assuré qu'ils connaîtront une détérioration de leur personnalité déjà assez faible.

Catégorie D.L. EVALUATION ACADEMIQUE Tableau XXVII

#	degré	âge	année doublée	lecture erreurs 79-80	lecture erreurs 80-81	niveau de lecture	vitesse/compréhension 79-80	vitesse/compréhension 80-81	rencontre pédagogue 79-80	rencontre pédagogue 80-81	ortho-promotion	comportements
1	4e	9	mat.	21	5	hésitante	40/50	50/50	x	x	x	sous médicaments, très lent au travail
2	3e	9	1re	24	8	courante	62/90	80/140	x	x	x	surdité ? langage très pauvre et dur
3	3e	9	1re	27	10	courante	56/80	80/130	x	x	x	impulsif, instable, fabule, inquiet
4	3e	9	mat.	9	3	expressive	64/80	120/135	x	x	x	compréhension de texte faible en mathématique lunatique, fabule
5	4e	10	1re	28	10	hésitante	50/50	70/70	x	x	x	bégaiement, orthophonie, besoin d'encouragement
6	3e	10	3e	45	18	hésitante	30/60	60/80	x	?	x	besoin de stimulation, doux, gentil, sympatiq lunatique, lent, malad
7	3e	9	3e	18	5	courante	60/80	120/160	x	non	x	doux, calme, lunatique besoin de stimulation, lent
8	3e	9		8	3	courante	50/70	90/100	non	non	x	agité, bruyant, lent
9	4e	10	2e	4	2	courante	60/90	100/130	½	½	x	compréhension difficil expression verbale difficile, timide
10	4e	11	3e	3	0	courante expressive	65/120	80/150	x	x	x	compréhension surtout, nerveux, timide, instable, raisonnement logique très faible, verba très faible
11	5e	11	4e	10	3	courante	60/80	80/90	x	x	x	très sensible, délicat raisonnement difficile difficulté d'adaptatio

#	degré	âge	année doublée	lecture erreurs 79-80	lecture erreurs 80-81	niveau de lecture	vitesse/compréhension 79-80	vitesse/compréhension 80-81	rencontre pédagogue 79-80	rencontre pédagogue 80-81	ortho-promotion	comportements
12	4e	10	3e	23	6	courante	30/60	50/75	x	x	x	manque d'intérêt à la lecture
13	4e	11	3e	45	28	hésitante	30/50	60/85	non	x	x	se décourage à cause de son retard pédagogique, monte par charité
14	4e	11	3e	10	2	expressive	80/150	80/120	non	x	x	savoir écrire surtout et en mathématique, timide
15	3e	9	2e	21	15	courante	30/65	60/80	x	x	x	vision très faible, motivation, timide
16	3e	9	2e	26	6	courante	50/80	80/100	non	x	x	éclosion tardive en lecture, bonne amélioratio
17	6e	12				courante			non	non	x	immaturité
18	2e	8	1re			hésitante			non	x		immaturité, dernier de famille
19	2e	8	2e			décodage	10/30	15/40	x	x	cl. s.	limite intellectuelle
20	2e	8	mat.			décodage	12/25	20/45	non	x	x	inhibé, besoin d'expression, foyer nourricier excellent 80-81
21	2e	7				décodage			non	x	x	surprotégé par la mère, langage oral

D) Informations générales du professeur, tableau XXVIII

L'information générale fournie par les professeurs réguliers confirment le retard chronologique de ces étudiants (# 1) ainsi que le retard pédagogique (# 4).

Les difficultés rencontrées sont d'ordre du langage oral (# 7) de la lecture et de l'écriture (# 9). Il est à remarquer aussi que 17 écoliers ont des retards en mathématique en plus de leur retard au niveau de l'acquisition de la lecture. Ces retards s'accentuent avec les années étant donné que très souvent ces écoliers sont très lents d'exécution et qu'il leur faut une aide soutenue.

Au plan affectif, ces écoliers ne semblent pas éprouver des problèmes majeurs (# 11). L'adaptation au groupe semble assez facile pour ces écoliers étant donné que ce ne sont pas des leaders et que souvent ils se contentent de peu. Je n'approuve pas cette attitude mais la réalité nous l'impose.

Ces écoliers réussissent à se faire quelques amis dans les premiers degrés de l'élémentaire. Mais plus ils vieillissent, plus le cercle d'amis se rétrécit. Et au niveau de la classe, en 5e ou 6e année, ces écoliers se retrouvent

plus souvent seuls et sont parfois rejetés par leurs pairs lorsqu'il s'agit de travailler en équipe.

La communication de l'écolier et du professeur semble, dans la plupart des cas, être bonne sinon excellente (# 22 et 23).

Plusieurs enseignants admettent être en mesure de les aider (# 27), par contre au moins 6 affirment ne pas être capables de leur rendre service d'une façon adéquate (# 29).

Les principales causes de troubles de ces écoliers sont nombreuses et variées. Pour certains le milieu familial devient un autre handicap de plus à surmonter (# 39). D'un autre côté, la santé de ces écoliers est souvent faible, dû justement à une naissance difficile ou à des infirmités physiques telles la surdité ou la mauvaise vision, liées à un développement psycho-moteur plutôt restreint.

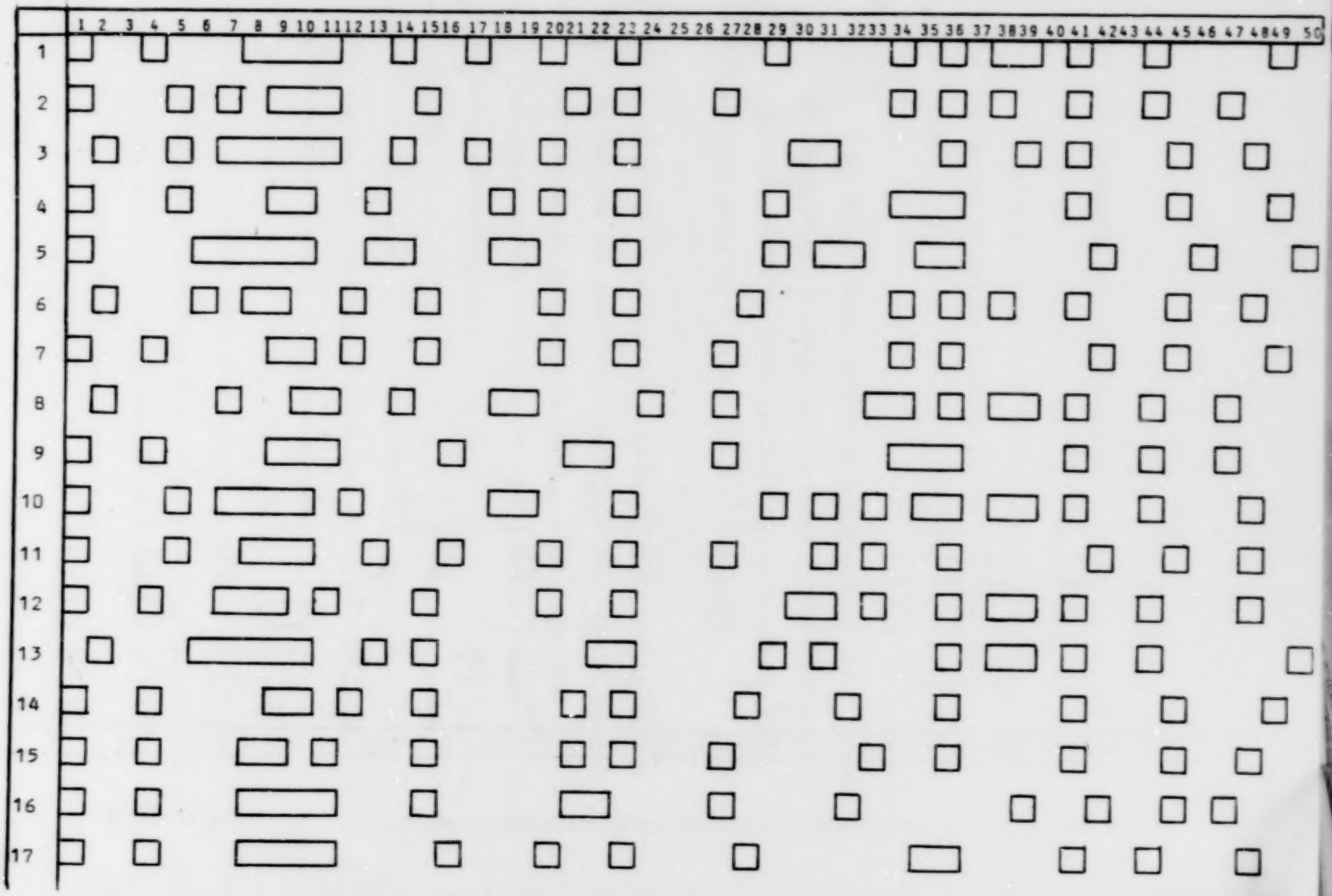
Les capacités intellectuelles limitées de ces écoliers sont aussi une autre cause de mésadaptation (# 35).

Les enseignants disent avoir rencontrer la grande majorité des parents de ces écoliers. Des appels téléphoniques fréquents ont été faits et parfois des communications écrites (# 39).

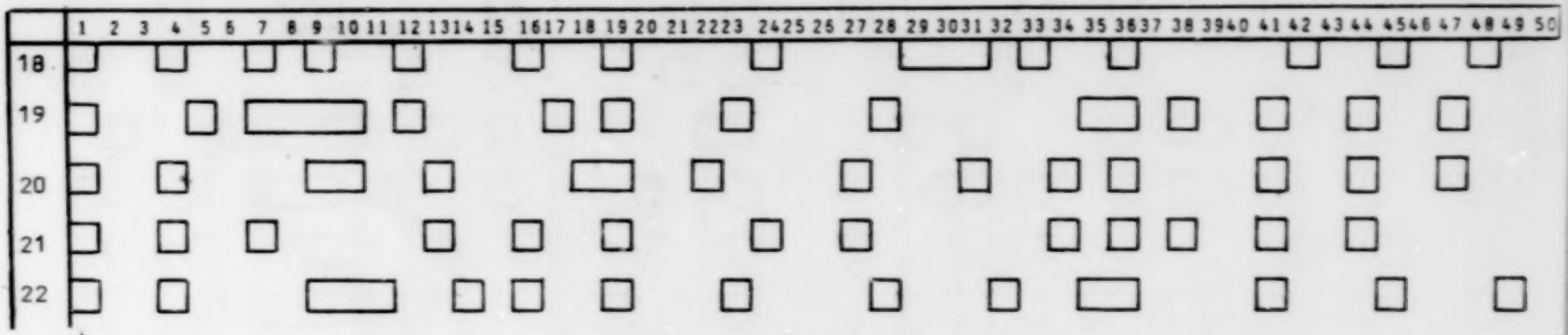
Dans la grande majorité des cas 17/22, les parents ont montré le désir de collaborer avec l'enseignant. Et la plupart du temps, ce désir de collaboration s'est traduit en gestes concrets et concertés (# 44 et 45).

Les parents de ces écoliers éprouvant de graves difficultés d'apprentissages surtout, semblent connaître leurs enfants et les accepter car plusieurs maîtrisent la situation. Par contre, deux foyers semblent présenter des problèmes assez graves et quelques parents sont vraiment dépassés par la situation.

Catégorie D.L. INFORMATIONS GENERALES AUPRES DU PROFESSEUR Tableau XXVIII



Catégorie D.L. INFORMATIONS GENERALES AUPRES DU PROFESSEUR Tableau XXVIII



/295

E) Commentaires et conclusion

Je me permets de citer des extraits du projet de recherche de Madame Suzanne Vincent (75-76) zone 6, nord.

Ce projet avait pour but de recueillir toute forme de documentation susceptible d'aider à clarifier le développement social, affectif, intellectuel, moteur, sensoriel, moral de l'enfant déficient léger.

Cette documentation très pertinente nous permettra de trouver quelques caractéristiques de ces écoliers et par la suite, les conditions minimales qu'il faut observer pour rendre la vie de cet écolier plus facile et plus enrichissante.

Il s'est avéré ardu, voire même impossible de décanter les idées des différents chercheurs en vue de l'adoption d'une définition unique.

Néanmoins, nous connaissons, après un survol des différentes approches de définitions, la gamme des composantes impliquées au niveau du phénomène de la débilité mentale comme telle.

Qu'il ne s'agisse de mentionner que les composantes affectives, sociales, motrices et intellectuelles qui interviennent avec plus ou moins de force (selon les différents auteurs) ou agencés selon des profils différents et ce, avec plus ou moins d'emphase sur un ou des aspects du développement pour comprendre que lorsque nous nous attacherons à évoquer chacun de ces traits du développement, nous risquerons de moins nous limiter que si nous essayons de trouver une définition qui se voudrait claire, nette et précise.

Il est donc important de faire jaillir pour chacun de ces aspects, des caractéristiques qui, somme toute, peuvent devenir des points de repère importants dans l'identification non pas du sujet mais de certaines attitudes qu'il adopte, non pas du classement du sujet mais d'éventuelles orientations pédagogiques à lui suggérer.

Il va de soi que les différentes caractéristiques que nous avons relevées chez les auteurs consultés n'existent pas toutes et n'existent pas non plus, au même degré chez des sujets jugés comme identiques compte tenu de leur "back-ground" de leur expérience. Autrement dit un sujet, catalogué comme débile léger peut très bien <u>ne pas</u> présenter telle caractéristique au niveau du développement sur le plan social (ou autre) ou peut

la présenter à un degré tellement infime qu'elle se trouve annihilée par les autres qui émergent. L'existence même d'une caractéristique et/ou le degré de son existence sont des facteurs fluctuants et ne peuvent en aucun cas devenir "le" facteur déterminant dans l'identification du sujet. Il faut penser davantage en termes de "conjugaison" de facteurs et ce, sur différents plans.

Un autre point que nous jugeons important de mentionner est l'absence chez les auteurs consultés d'une classification précise par âge, des caractéristiques avancées. Certes, ceux-ci situent les comportements autour des périodes pré-scolaire, scolaire élémentaire, scolaire secondaire, marché du travail et les identifient comme tels. Nous croyons que ceci est dû en particulier au peu de constance et de similitude dans les profils de développement des sujets débiles mentaux légers. Les strates d'âges avancées incluront donc parfois des périodes couvrant trois ou même quatre années.

Les livres de base auxquels nous avons référés traitent pour la plupart de la déficience mentale globalement et ce n'est qu'au niveau de certains d'entre eux qu'on peut voir un ou deux chapitres consacrés aux différentes catégories (en terme de degré).

Les caractéristiques de fonctionnement chez les débiles légers ne différeraient non pas au niveau de la nature mais du degré.

On trouverait donc des caractéristiques similaires chez des enfants identifiés différemment mais à cause du "vécu" de l'enfant, de ses possibilités d'adaptation celles-ci décaleraient au niveau de leur degré d'implantation, ce qui s'avère une différence quantitative et non qualitative.

Nous tenterons donc, pour chacun des divers aspects du développement de saisir les liens entre les caractéristiques énoncées ce qui nous permettra par la suite de saisir le profil tracé par les divers aspects du développement.

Voici donc certains tableaux qui nous donneront une idée un peu plus précise de ces différentes caractéristiques.

Tableau XXIX: L'ASPECT MOTEUR

CONSTITUANTES	CARACTERISTIQUES DES PRINCIPALES MANIFESTATIONS
PHYSIQUE	Globalement: peu de problèmes constitution physique normale Spécifiquement: malformations mineures . microcéphalie . troubles endocriniens . malformations de certains membres (apparents ou non) . dimension, poids du cerveau . inclinaison à la maladie, à la fatigue
MOTRICE	Globalement: acquisitions motrices . retard de la marche, de la parole, du contrôsphinctérien Spécifiquement: musculature coordination générale ou différenciée raffinement moteur . lenteur du développement . hypotonie, paratonie . syncinésie, dysmétrie, asynergie . motricité fine difficile . contrôle volontaire des mouvements difficiles . économie de gestes difficiles . lenteur des réactions

SENSORIELLE	Globalement: des déficits sensoriels peuvent exister . problème auditif: fort pourcentage . problème visuel: pourcentage élevé . problème langage: articulation, voix . en général: langage clair et compréhensible

Conséquences: Il semble que les déficients légers suivent la même séquence de développement que les autres enfants au niveau de la croissance et de la réalisation.

On peut parler d'une progression à la fatigue vis-à-vis les exigences imposées par le professeur ou son entourage.

Il existe sur le plan moteur des retards qui demandent, une fois diagnostiquées, une attention en terme de rééducation.

Selon une étude de Schlanger et Gottsleben, il semble que près de 8 à 26% des enfants dans des classes spéciales des écoles publiques ont des défauts au niveau du langage.

L'articulation et les problèmes de la voix constituent le plus haut pourcentage de difficultés relevées e ce, parmi des enfants déficients et non d..cie...

/301

Tableau XXX: L'ASPECT COGNITIF

NIVEAU	CARACTERISTIQUES RELEVEES	
APPRENTISSAGES	Forme:	. Apprentissages concrets . Serait fonction de l'âge mental . Apprentissage du comment apprendre (dispositions à créer . Besoin d'utiliser éléments dans apprentissage ultérieur . Non-utilisation de certains éléments connexes (utilisation de l'information périphérique)(élément très controversé)
	Qualité des stimuli:	. Signification . Fréquence et variété . Si accidentels provoquent l'extinction des réponses . Besoin d'une présentation multi-dimensionnelle des stimuli . Besoin de dissection d'une tâche par étapes . Difficulté de transfert d'éléments retenus à d'autres situations . Se fait par analogies de situations, de comparaisons, contraste des stimuli
	Contenu:	mécanismes de base en lecture logique - inclusion - réversibilité - ordonnances - catégories - classe - constance physique

PERCEPTION ET MODE DE PENSEE	. Inadéquation des canaux d'information qui représentent les mécanismes d'entrée . visuel: prédilection de ce canal — pas d'hiérarchisation des canaux . auditif . tactile: utilisé comme support au canal visuel — interférence des canaux . perception fragmentaire . sur-simplification des concepts . difficulté - concepts - abstraction . difficulté - signification des mots . difficulté de dégager l'idée centrale d'une phrase . limite dans la généralisation . difficulté de voir similitudes - différences . difficulté de dégager un principe . difficulté de transférer un principe . difficulté dans l'inventaire des stratégies . limite dans l'apprentissage des éléments accessoires ou connexes . dépendance dans la présence de l'objet . observation en surface
ATTENTION	. problème assez grand à ce niveau (focalisation - fixation volontaire . faiblesse et fatiguabilité des connexions neuro-corticales . difficulté de sélection des stimuli pertinents sur les stimuli non-pertinents . difficulté d'inhibition de l'action (moteur) à un stimulus non-pertinent

ATTENTION	. son niveau est très lié au degré de difficulté et d'intérêt de la tâche . distraction à cause d'éléments périphériques et étrangers à la tâche (involontaire) . déficits à ce niveau rendent difficiles - le contrôle et l'inhibition volontaire des actions
MEMOIRE	. existence de déficits mnémoniques (pas de très grande importance . degré de rétention est relié à la signification des apprentissages . difficulté au niveau d'expériences passées . relation étroite avec l'attention . existence de mémoire de faits isolés significatifs . déficits au niveau de la mémoire à court terme et de la mémoire immédiate . déficits à ce niveau origineraient davantage de l'inadéquation des mécanismes d'entrée . degré de mémoire immédiate relié à la - fréquence de présentation des stimuli - intensité . mémoire des éléments tributaires de l'utilisation de l'information . indépendants de la quantité d'information dans les stimuli . efficience si les stimuli ne sont pas présentés trop rapidement

LANGAGE	. persistance et prédominance de vieilles structures verbales (niveau réponse) extinction de réponses si l'interférence joue au niveau de l'attention . intimement relié à la formation de la pensée . langage: rôle sélectif, pressant, renforçateur . rôle auto-régulateur . retard dans l'apparition . rythme lent de développement . pauvreté du vocabulaire . inclinaison à limiter les phrases à des mots . connexion avec le comportement moteur . degré de vocabulaire dépendant de l'environnement . structures linguistiques

Conséquences: Il est à noter encore une fois que toutes ces caractéristiques ne se retrouvent pas dans chaque individu.

Mais à l'étude attentive de ces tableaux, il devient relativement facile d'établir des conditions qui seront favorables au plein épanouissement des potentialités des déficients légers.

Il est à remarquer également que la majorité des auteurs qui ont parlé de déficience mentale ont toujours parlé parallèlement de l'impossibilité d'accession au stade de la pensée formelle.

Chose certaine, le temps et le degré de rétention des éléments sont directement reliés à la signification des apprentissages.

Il n'enregistre pas les choses qu'il ne peut pas retenir, parce qu'elles n'éveillent pas son intérêt ou bien il ne les comprend pas et, par suite n'y prête pas attention.

Les conclusions auxquelles en arrivent O'Connor et Hermelin sur la mémoire des enfants déficients pourraient se résumer ainsi:

- la mémoire serait indépendante de la quantité d'information présente dans les stimuli

- l'apprentissage d'un nouveau matériel troublerait très peu la conservation de ce qui a déjà été appris

- une limite dans la quantité du matériel retenu existe lorsque les présentations sont consécutives et rapprochées

- le degré d'apprentissage initial déterminerait la mémoire et non le nombre d'essais

- les déficients retiennent aussi bien que les normaux si le matériel est significatif

- la fréquence des présentations se manifeste davantage dans l'apprentissage que dans la mémoire à long terme (comme les normaux)

- il y a affaiblissement de la mémoire immédiate lorsque la vitesse des présentations est trop grande

Ces conclusions sont importantes si nous les concevons en termes d'apport sur le plan pédagogique. Il semblerait en tous cas que l'orientation prise encore ici en serait une de prudence puisqu'il est faux d'affirmer que l'enfant débile léger ne retient rien. Tout semble être dans la façon de présenter, d'organiser le matériel à retenir et cela nous reviendrait. Au niveau de l'apprentissage d'un élément, il s'attachera à l'essentiel en négligeant les autres détails.

Kolstoe base toutes ses découvertes sur un postulat: l'apprentissage est fonction de l'âge mental et à cet âge mental correspondent des conduites à peu de chose près, identiques chez normaux et déficients. Il mentionne que les débiles apprennent dans un même degré (rate) si la tâche est bien comprise et si les lacunes au niveau de la discrimination (perception et interprétation des stimuli) et de l'attention sont comblées. Il ajoutera que les enfants dits "débiles" sont soumis aux mêmes types d'erreurs que les enfants normaux c'est-à-dire interférences de stimuli, traitement du matériel et manque d'aptitudes pratiques mais qu'ils auraient de la difficulté à en dégager des principes; ils procéderaient par analogies de situations et comparaison pour appliquer des réponses ce qui rejoint l'idée de l'adoption de "stéréotypes" au niveau des réponses.

Kolstoe parle d'un style concret d'apprentissage où les éléments emmagasinés retenus proviennent de relations évidentes faites entre les choses contrastantes et pouvant être coordonnées plutôt que d'un système abstrait avec une structure sophistiquée.

Les objectifs d'apprentissage en terme de contenu sont également discutés par la plupart des auteurs. Ils sont associés de très près avec le potentiel que possède le débile léger tant sur le plan intellectuel, physique, social et affectif. L'objectif ultime reste pour le débile léger son intégration sociale dans le monde du travail.

Luria mentionne et nous citons:

> "... Les différences particulières entre les débiles légers et les enfants plus atteints apparaissent dans la dynamique de leur développement... les débiles légers peuvent se développer suffisamment pour atteindre une activité et une intégration dans le monde du travail."

Au niveau des apprentissages, on parle d'apprentissage des mécanismes de base en lecture et mathématique. Au niveau du développement logique, Kolstoe (1972) avance les points suivants: le débile léger peut apprendre les catégories, les classes, les ordonnances, il peut compren-

dre et accepter la constance physique même lorsque des changements de forme sont intervenus, comprendre l'inclusion et manipuler assez habilement la réversibilité. Le point où il accrocherait serait vraiment au niveau hypothétic déductif.

Tableau XXXI: L'ASPECT RELATIONNEL

COMPOSANTES	CARACTERISTIQUES RELEVEES
SOCIALE	. tributaire des premières relations . avec la mère . avec l'environnement . dominée par la rigidité . l'inflexibilité rend les changements difficiles dans une tâche, dans l'orientation . la rigidité aurait un lien direct avec le contact d'autrui (affectivité) . inflexibilité dans la communication des impressions des sentiments . l'inflexibilité ne permet pas la considération de toutes les alternatives dans l'analyse d'une situation . teintée par l'effet de l'échec . attitudes sociales semblent négatives (refus) . attitudes sociales se traduisent parfois dans le retrait des autres, dans l'isolation . attitudes traduisant une difficulté de retour sur des attitudes qui ont provoqué l'échec . adoption fréquente d'attitudes de soumission, d'agressivité . degré limité de tolérance à la frustration . mal-équipé en fonction des exigences culturelles

AFFECTIVE	. perception inadéquate de lui-même, de ses possibilités, de ses limites . soit sur-estimation (échec - vantardise, arrogance) . sous-estimation (non-confiance en soi, découragement - sentiment d'intériorité) retrait d'une tâche . manifestation d'anxiété dans des situations chargées d'attentes trop fortes . recherche de sécurité dans des tâches de degré inférieur (intérêt - complexité) . recherche le contact avec l'adulte (sécurité, renforcement) . difficulté d'objectiver une évaluation d'une attitude . répétition de mêmes attitudes sans modification commandées par l'expérience . orientation et décision dans une tâche souvent reliées à l'émotivité du moment . oscillation des comportements entre son âge mental et son âge chronologique . inclinaison à se sentir coupable

Conséquences:

Les difficultés rencontrées ne permettent pas à l'enfant déficient léger d'être aussi flexible pour composer avec l'environnement, c'est-à-dire exprimer un état de malaise, manifester un mécontentement, s'informer sur ce qu'il ne comprend pas, bref réagir face aux contrariétés et aux situations anxiogènes. Ceci amène toute la panoplie des comportements dits "inadaptés", "déviants", "non collaborants", "hostiles" voire même "négatifs" épithètes qui circulent le plus souvent dans nos bouches.

A cela, faudrait-il ajouter toute la dimension émotive que comporte un échec, qu'il soit relié aux contacts sociaux, aux apprentissages scolaires, aux attentes évaluées trop fortes et ne pouvant être comblées. Il semble, en effet, que nul individu normal n'est autant soumis aux échecs ou aux situations dépassantes que le déficient léger.

Or, ce qu'il faut comprendre, c'est que l'enfant déficient est placé devant un nombre réduit d'options lorsqu'il a à composer avec le monde extérieur et, qu'il ne peut pas considérer toutes les alternatives possibles dans ses actions ou penser de façon aussi critique et

évaluative à propos des conséquences de ses gestes comme le ferait l'enfant dit normal qui présente un degré de flexibilité plus grand. Hewett dira et nous citons:

> "L'enfant débile ne peut percevoir que quelques stratégies, s'avère plus vulnérable aux obstacles que l'environnement physique impose et est soumis à un plus grand degré de frustrations compte tenu de son faible degré de flexibilité."

Les conduites du déficient léger s'ajuste ou s'insère difficilement au groupe-classe, qu'il n'est pas intéressé, qu'il n'est pas sociable bref, qu'il s'isole lui-même du monde. Si les exigences qu'on lui impose sont démesurées, le degré d'anxiété devient alors très grand et induit parfois même l'échec au niveau de tâches qui auraient pu, étant disséquées, être réussies. La propension à l'agressivité peut alors devenir une conséquence directe et fixer ainsi davantage la croyance dans l'échec ou en fixer un degré d'anticipation qui persistera même à l'âge adulte.

Un autre trait relié à l'échec sera traduit par la difficulté à revenir sur des tâches, des actions posées en vue d'en saisir les liens qui ont justement amené l'échec. Ce retour implique un certain "dégagement", un "retrait", une possibilité d'objectivité bref, un retran-

chement de soi versus la situation pour n'en voir que les traits fondamentaux dépouillés de la teinte émotive. Or, ce retour exige des prouesses reliées à l'abstraction, au transfert de principe, à la généralisation, habiletés, comme on le sait, relativement hypothéquées chez le déficient léger.

On note également que le niveau d'intérêt pour une tâche est relié à l'âge mental et que le déficient léger présenterait souvent des comportements oscillant entre son âge mental et son âge chronologique. Il serait intéressé par exemple, à des tâches inférieures à celles des enfants de son âge mais adopterait des conduites sociales identiques aux enfants de son âge. On exigera parfois de lui "qu'il agisse selon son âge", qu'il se départisse de conduites qui ne cadrent pas avec sa grandeur ou sa voix. On voit alors qu'il peut répondre de façon ambivalente à ses intérêts, ambivalence que nous trouvons difficile parfois à tolérer. Il est conscient de l'entourage et de ses exigences et lorsqu'il ne peut remplir celles-ci, il est facilement enclin à se sentir coupable.

C'est sur la base affective que l'adaptation à l'environnement social peut s'édifier et offrir une certaine congruence dans le développement intégral de l'enfant identifié comme déficient léger.

Conclusion

Nos modèles d'organisation de l'intégration des écoliers déficients légers répondent en grande partie d'une façon positive aux exigences déjà mentionnées.

Par contre, il faudra renseigner les professeurs sur les principales caractéristiques d'un écolier déficient léger afin de le mettre en contact avec la réalité au niveau du degré d'atteinte des objectifs d'apprentissage.

De plus, la pédagogie de certains enseignants gagnerait à être changée.

Mais comme le degré d'atteinte de certains objectifs est presque impossible pour ces écoliers et que des études sérieuses le prouvent, je demeure convaincu qu'à partir de 11 ans, ces écoliers devraient recevoir leur enseignement ou bien en sous-groupe pour les principales matières et à l'extrême limite, certains pourraient se retrouver en groupe plus réduit pour terminer leur primaire et se préparer aux exigences de l'école d'accueil du <u>secondaire</u>.

Suivant les renseignements fournis par le tableau XXVII nous pouvons considérer que pour les quatre premières années du cours primaire le degré d'intégration du déficient léger pourrait être de niveau 2 ou 3 selon l'âge et les difficultés rencontrées.

Mais à partir de la 5e ou 6e année de scolarisation, certains écoliers devraient se retrouver au niveau 4 ici mentionné et pour d'autres même au niveau 5 du système en cascade proposé par le rapport Copex.

Tableau XXXII

Niveaux d'intégration accessibles aux déficients mentaux légers suivant le modèle intégré d'organisation des services aux clientèles de l'adaptation scolaire (COPEX)

IDENTIFICATION	SERVICES OFFERTS	CONDITIONS D'EFFICACITE	CLIENTELE
Niveau 2: Classe régulière avec service-ressource à l'enseignant régulier.	Le D.M.L. fréquente la classe régulière et participe à l'ensemble des activités du groupe. Cependant, selon ses besoins, l'enseignant bénéficie des services du psychologue, de l'éducateur spécialisé, de l'orthopédagogue.	Pour que le D.M.L. soit vraiment intégré, l'enseignant sera réceptif et compréhensif. La pédagogie sera adaptative, le programme personnalisé, les interventions centrées sur l'enfant.	Les D.M.L. qui peuvent suivre une classe régulière mais nécessitent une attention et des interventions spéciales occasionnellement ou à court terme.
Niveau 3: Classe régulière avec service-ressource à l'enseignant régulier et à l'enfant.	Le D.M.L. fréquente la classe régulière mais reçoit, à différentes périodes, une aide appropriée dans sa classe. L'enseignant, selon ses besoins, bénéficie des services du psychologue, de l'éducateur spécialisé, de l'orthopédagogue.	Pour que le D.M.L. soit vraiment intégré, l'enseignant sera réceptif et compréhensif. La pédagogie sera adaptative, le programme personnalisé, les interventions centrées sur l'enfant. Le D.M.L. sera sous la responsabilité de l'enseignant régulier; il pourra être aidé et soutenu à l'intérieur même de la classe (travail en atelier, équipe). Sur demande de l'enseignant, le spécialiste qui répond le mieux aux besoins spécifiques de l'enfant devrait intervenir.	Les D.M.L. qui peuvent vivre dans une classe régulière mais qui requièrent des interventions spécifiques sous forme de soutien psychologique et/ou académique.

IDENTIFICATION	SERVICES OFFERTS	CONDITIONS D'EFFICACITE	CLIENTELE
Niveau 4: Classe régulière avec participation de l'enfant à une classe-ressource.	L'enfant fréquente la classe régulière; cependant il bénéficie d'une classe-ressource. Pour ceux qui accuseraient un retard marqué en français ou en mathématiques, l'orthopédagogue lui faciliterait les apprentissages, individuellement ou en petits groupes.	Pour que le D.M.L. soit vraiment intégré, il doit être dans la classe régulière la majeure partie du temps. Le personnel qui le reçoit à certaines périodes doit être spécialisé et collaborer étroitement avec le titulaire pour bien identifier les objetifs de travail, définir l'action complémentaire de chacun, évaluer les résultats, assurer un suivi dans la classe.	Les D.M.L. qui peuvent vivre dans une classe régulière la majeure partie du temps, mais qui requièrent à différents moments une aide spécifique et organisée, incompatible avec la vie et/ou l'enseignement de sa classe.
Niveau 5: Classe "spéciale" dans l'école régulière avec participation aux activités générales de l'école.	Le D.M.L. qui fréquente ce type de classe lorsque la gravité de ses difficultés ne lui permet pas de fonctionner la majeure partie du temps en classe régulière. Sa déficience est à un niveau tel qu'il ne peut profiter des programmes réguliers.	Pour que le D.M.L. soit privilégié par cette formule et qu'il ne soit pas marginalisé de façon négative, il faut une très bonne information de tout le milieu scolaire concerné, la collaboration des parents et, avant tout, un personnel spécialisé soutenu par une organisation pédagogique et matérielle adéquate. Il importe que le milieu favorise son intégration maximale à toutes les activités de l'école. Si ces conditions ne sont pas respectées, cette formule devient nuisible et il vaut mieux référer l'enfant qui devrait en bénéficier dans un autre milieu où ces mesures sont bien organisées.	Les D.M.L. qui manifestent sans équivoque un déficit intellectuel qui rend extrêmement difficile sinon impossible un apprentissage dirigé, suivant les pratiques courantes, qui toutefois sont susceptibles de s'adapter à diverses activités de l'école.

Source: Plan directeur pour les cinq commissions scolaires et la commission scolaire régionale du secteur de la Chaudière.
section: déficience mentale légère pages 29 et 30.

Troubles graves à l'apprentissage

A) Test d'adaptation affective et sociale avec commentaires (voir questionnaire page 226)

B) Evaluation intellectuelle (WISK-R)

C) Evaluation académique Tableau XXXV

D) Informations générales du professeur (voir questionnaire page 232)

E) Considérations et recommandations

A) Adaptation sociale et affective, tableau XXXIII

Tous les écoliers identifiés comme troubles graves à l'apprentissage se retrouvent au deuxième cycle de l'élémentaire étant donné la définition qu'en donne le ministère de l'Education.

La presque majorité de ces écoliers 5/6 ont atteint la cote C c'est-à-dire que leur réaction est souvent très bonne lorsqu'ils subissent un échec ou lorsqu'ils réussissent.

Contrôle des émotions

Ces écoliers étant plus vieux souvent que leurs pairs, ont tendance à mieux contrôler leurs émotions. Un seul AA n'a pas encore réussi de façon satisfaisante à réagir positivement et à se contrôler. Les autres ont aussi atteint la cote C, ce qui dénote un bon contrôle.

Sens des responsabilités

Aucun étudiant n'a régressé dans ce domaine au dire des enseignants. Par contre, la plupart 5/6 sont demeurés stables. Les cotes varient de CC à BB ce qui est quand même très acceptable.

Relations avec les pairs

Dans ce domaine, le même (# 6) étudiant a encore régressé étant donné que son contrôle des émotions, ses réactions à l'échec sont plutôt négatifs, il devient très difficile pour lui de s'entendre en équipe ou au jeu avec ses pairs. Dans l'ensemble, les autres écoliers dont le cas a été étudié démontrent une certaine stabilité et pour 1, un progrès sensible peut être noté.

Relations avec l'adulte

Beaucoup de progrès a été réalisé sous cette rubrique car 4 écoliers ont atteint la cote C et aucun n'a régressé dans ce domaine.

Autonomie face à l'adulte

Cette partie est toujours plus difficile à évaluer avec justesse, car l'enseignant aussi porte une évaluation sur lui-même. Mais nous pouvons quand même remarquer des progrès dans 3 cas sur 6. La cote C (souvent) se fait beaucoup plus rare dans ce domaine et il n'y a rien d'alarmant à cela, car l'étudiant est en devenir et il lui reste encore quelques années certainement avant d'atteindre la maturité nécessaire et devenir autonome.

Il travaille seul

La plus haute cote est B c'est-à-dire qu'il faut toujours ou régulièrement l'encouragement de l'adulte dans son travail. Si nous considérons que ce sont des écoliers qui ont beaucoup de retard pédagogique, il est tout à fait normal que l'adulte doive lui fournir plus d'explications et qu'il doit le stimuler davantage au travail.

Dans l'ensemble l'étude des cas de cette catégorie d'écoliers démontre qu'ils ont fait des progrès dans les domaines social et affectif tout en étant intégré dans une classe régulière.

Catégorie T.G.A. ADAPTATION SOCIALE ET AFFECTIVE Tableau XXXIII

#	réaction face à l'échec			contrôle des émotions			sens des responsabilités			relations avec les pairs			relations avec l'adulte			autonomie face à l'adulte			travail seul		
	R	S	P	R	S	P	R	S	P	R	S	P	R	S	P	R	S	P	R	S	P
1			BC			BC			AB		BB			BB			BB			BB	
2			BC	CB				BB			BB				AC			AB			AB
3			BC			BC		CC			CC			CC		CB				BB	
4		BB				BC		CC				BC		BB				BC		BB	
5		CC				BC		CC			CC				BC		BB			BB	
6			AC		AA			BB		CA					BC			AB		BB	
T	0	2	4	1	1	4	0	5	1	1	4	1	0	3	3	1	2	3	0	5	1

/323

B) Evaluation intellectuelle, tableau XXXIV

Etant donné que ces écoliers éprouvent beaucoup de difficultés d'apprentissage et que le retard dans ce domaine peut être assez grand, le sous-thème du WISK-R dans le domaine de la substitution confirme qu'il est assez difficile pour ces écoliers de progresser. Donc l'organisation visuelle comme canal d'apprentissage demeure encore très peu structuré.

Mémoire auditive

Si l'écolier éprouve beaucoup de difficulté, il se peut que la mémoire immédiate et l'attention-concentration soit faible. C'est ce qui révèle les résultats à ce sous-test, concernant les écoliers éprouvant des troubles graves à l'apprentissage, 1 écolier a régressé, 2 ont démontré un progrès significatif (+ 2) et 3 sont demeurés stables dans ce domaine.

Compréhension , jugement

Ce sous-test permet d'étudier la réalité environnementale de l'écolier en faisant un mélange des fonctions intellectuelles et émotionnelles. C'est le résultat de la pensée et de la conduite logique de l'individu. Les résultats à ce sous-test dénotent un net progrès des écoliers notés. Aucun écolier n'a régressé dans ce domaine, 2 sont demeurés stables et 4/6 ont marqué de nets progrès qui varient de 1 à 6 points. C'est sous cet aspect que les écoliers T.C.A. ont le plus progressé et c'est vraiment une note positive qui décrit une plus grande maturité de la part des individus concernés.

Perception de soi

Le dessin de soi permet de mieux se connaître et par la suite d'être capable de fonctionner adéquatement. Dans ce domaine 4/6 écoliers ont marqué des progrès et 2 se retrouvent avec une note négative. De ces 2 on peut remarquer qu'un étudiant à des comportements d'inhibition, il manque de confiance en lui, il est perturbé, tout ceci n'aide vraiment pas à avoir une perception de soi positive. L'autre est un écolier de 6e, qui a

déjà doublé, qui est amorphe, pas intéressé et peu valorisé par la famille. Encore là, c'est une situation qui ne permet pas beaucoup de progrès dans ce domaine.

Dessin libre

Les mêmes résultats sont enregistrés, car cette section est complémentaire à la perception de soi.

Dans l'ensemble, un seul écolier (# 4) a vraiment régressé dans une classe régulière et cet écolier était en 6e année avec des retards pédagogiques marqués. Mais étant donné son âge, c'était sa dernière année à l'élémentaire et il fallait la placer dans ce degré afin de la préparer socialement à affronter le secondaire.

Les écoliers éprouvant des troubles graves à l'apprentissage peuvent progresser sur le plan social et affectif à condition que les échecs ne s'accumulent pas outre mesure. Il faut que le titulaire soit attentif aux besoins particuliers que rencontrent ces écoliers. Un support académique leur est nécessaire pour surmonter les difficultés rencontrées dans leur apprentissage.

Catégorie: T.C.A. WISK-R Evaluation intellectuelle Tableau XXXIV

#	SUBSTITUTION			MEMOIRE AUDITIVE			COMPREHENSION JUGEMENT			PERCEPTION DE SOI			DESSIN LIBRE		
	R	S	P	R	S	P	R	S	P	R	S	P	R	S	P
1		x				2			1			x			x
2		x				2		x		x			x		
3	-2				x				4			x			x
4	-3			-1				x		x			x		
5		x			x				5			x			x
6		x			x				6			x			x
T	2	4	0	1	3	2	0	2	4	2	0	4	2	0	4

/327

C) Evaluation académique, tableau XXXV

Tous les écoliers identifiés comme troubles graves à l'apprentissage ont déjà doublé une année scolaire au moins. Leur lecture est encore hésitante pour quelques-uns même s'ils ont atteint l'âge de 10 et même 11 ans.

On constate aussi que plusieurs n'ont pas reçu d'aide spéciale en 79-80 étant donné qu'ils redoublaient leur année scolaire.

La promotion automatique s'est produite cette année étant donné l'âge de chacun de ces écoliers. Il reste que leurs problèmes ne seront pas résorbés pour autant. Mais comme l'étudiant ne doit pas passer plus que sept ans à l'élémentaire, il faut bien trouver un mécanisme approprié.

Le comportement de ces écoliers en est un de désintéressement et c'est quand même relativement facile à comprendre car ces écoliers sont presque toujours face à l'échec.

Si nous examinons plus attentivement le cheminement scolaire de ces écoliers, nous constatons que ces écoliers ont presque toujours eu de la difficulté et que leur identification varie à chaque année. Souvent l'écolier est identifié comme ayant des troubles légers ou mésadapté socio-affectif ou déficient léger dès ses premières années scolaires. Ensuite, il réintègre une classe régulière ou double une année pour se retrouver l'année suivante en troubles graves à l'apprentissage. Cette fluctuation donne l'impression d'instabilité dans le dépistage et dans les correctifs à apporter dans chacun des cas.

Catégorie T.G.A. EVALUATION ACADEMIQUE Tableau XXXV

#	degré	âge	année doublée	lecture erreurs 79-80	lecture erreurs 80-81	niveau de lecture	vitesse/compréhension 79-80	vitesse/compréhension 80-81	rencontre pédagogue 79-80,80-81	ortho-	promotion	comportements
1	4e	10	3e	14	4	courante	45/100	140/160	non	x	x	besoin de stimulant
2	4e	10	3e			courante	76/80	80/90		x	x	inhibé, perturbé, manque de confiance, retard en mathématique
3	4e	11	3e	12	11	hésitante	60/90	45/90	non	x	x	débrouillard mais faible
4	6e	12	4e			?	?	?	non	non	x	amorphe, pas intéressé découragé, peu valorisé par la famille
5	6e	12	1re-3e			?	?	?	non	non	x	incapacité intellectuelle, surprotection familiale
6	5e	12	4e			courante	70/80	100/110	x	x	x	appliqué mais potentiel limité, très lent

D) Informations générales du professeur, tableau XXXVI

La plupart des écoliers identifiés comme ayant des troubles graves à l'apprentissage ont un retard d'âge chronologique de un ou deux ans. Et leur retard pédagogique se situe entre deux et trois ans.

Les problèmes affectifs de ces écoliers sont plutôt légers et ne présentent pas vraiment de difficultés majeures. De plus, ces écoliers ne présentent presque pas de difficulté d'adaptation au groupe et ils possèdent quelques ou mêmes plusieurs amis à l'intérieur de la classe.

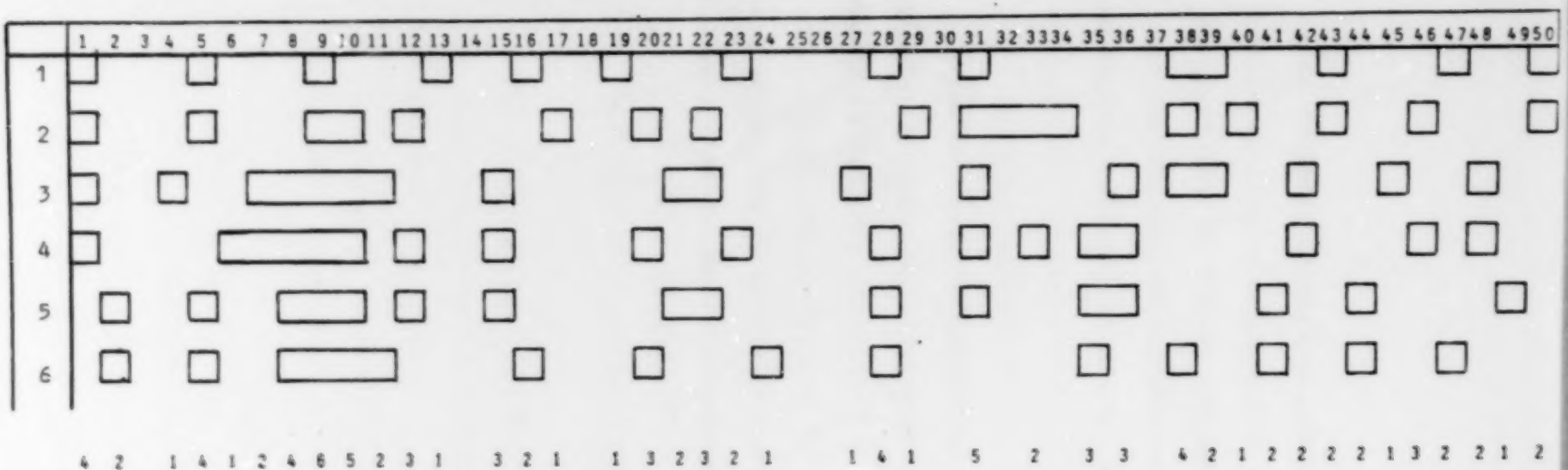
La communication des professeurs avec ces écoliers semblent être sinon excellente (# 22) certainement assez bonne (# 23) et plusieurs admettent être en mesure de les aider assez régulièrement (# 28).

Les principales causes des troubles rencontrés par ces écoliers semblent provenir du milieu familial et des capacités intellectuelles plutôt faibles (# 31 et 35).

La communication avec les parents semblent aussi bonne (# 36 et 38) mais par contre, on peut constater que seulement 2/6 parents ont montré un vrai désir de collaborer, 2 autres aucunement. Mais les 2 qui ont montré un vrai désir de collaborer l'ont effectivement fait.

Dans ces cas de troubles d'apprentissage comme dans les autres, on peut détecter que quelques parents seulement sont maîtres de la situation et que plusieurs sont dépassés. Encore ici on signale quelques foyers vivant des situations assez pénibles et chargés de problèmes avec lesquels l'enfant doit apprendre à survivre.

Catégorie T.G.A. INFORMATIONS GENERALES AUPRES DU PROFESSEUR Tableau XXXVI



E) Commentaires et conclusion

Une multitude d'ouvrages sont consacrés à la recherche des causes des troubles d'apprentissage rencontrés chez les écoliers. Nous retrouvons aussi plusieurs auteurs ou chercheurs qui ont développé et publié des méthodes d'apprentissage de la lecture surtout, car l'ensemble des pédagogues s'entendent pour admettre que c'est l'une des principales causes de retards pédagogiques.

Mais à tout ceci, il faut admettre qu'il y a probablement une multitude de causes qui font que l'écolier n'est pas capable d'apprendre à lire ou a des difficultés majeures en mathématique.

Si l'on se sert de l'approche neuropsychologique pour comprendre les causes des problèmes d'apprentissage selon W.H. Gaddes, Ph. D. du département de psychologie de l'Université de Victoria, il est important de se rappeler les points suivants:

. Etant donné que le cerveau humain contient des millions de petites cellules nerveuses reliées les unes aux autres selon un schéma excessivement complexe, un certain nombre de cellules dans une partie

quelconque d'un circuit peuvent entraîner le mauvais fonctionnement de ce dernier.

. Une lésion ou une dysfonction cérébrale n'est pas nécessairement à l'origine de facultés mentales inférieures ou de problèmes d'apprentissage. Cela dépend de l'emplacement de la dysfonction. Certains enfants dont on sait qu'ils sont atteints de dysfonctions cérébrales sont parfaitement intelligents et réussissent très bien dans leurs études.

. Une dysfonction cérébrale unilatérale n'affectera que les facultés qui dépendent surtout du côté du cerveau qui est touché. Les mesures de correction peuvent faire appel aux facultés de l'enfant demeurées intactes et déterminées par l'autre hémisphère du cerveau et les aires de son cerveau qui sont saines.

. La neuropsychologie est indispensable pour comprendre l'enfant ayant des troubles d'apprentissage dus à une lésion ou une dysfonction du cerveau. Elle peut également fournir des indices utiles pour l'élaboration d'un programme de rééducation.

- Les enfants souffrant d'encéphalopathie bilatérale réagiront moins rapidement à un programme de rééducation, mais certains d'entre eux parviennent à gagner 50 à 60 points de Q.I. lorsqu'on commence ce genre de programme dès que l'enfant entre à l'école.

- Cette approche nécessite l'intervention d'une équipe comprenant les parents, le professeur, un neuropsychologue, et, soit un neurologue, soit un neurochirurgien.

Aussi d'autres causes physiologiques peuvent causer des troubles d'apprentissage telles: les anomalies génétiques, la dysfonction des glandes endocrines, la malnutrition chez certains enfants, les déficiences sensorielles, les médicaments, boissons et cigarettes consommés par les femmes enceintes et les complications obstétriques sérieuses (Ross et Ross, 1970), les maladies chroniques et parfois certains troubles psychotiques.
Le Docteur Geddes termine en affirmant ceci:

> "Lorsqu'un enfant physiquement sain obtient de mauvais résultats scolaires, les causes sont purement psychologiques et touchent à la motivation et doivent être traités en conséquence. Certains enfants souffrent de handicaps multiples et il faut alors

soigner toutes les causes qui contribuent à leurs troubles d'apprentissage. Ces enfants doivent être traités par toute une équipe comprenant ses parents, ses professeurs et tous les spécialistes consultés.

D'un autre côté, Frances Schoning , conseillère en rééducation, psychiatrie infantile, de l'hôpital du Sacré-Coeur à Montréal, et chargée de cours à UQAM, propose dans une conférence toute une série de tests qui sont disponibles afin de diagnostiquer et évaluer les troubles d'apprentissage de l'écolier. Mais dans cette approche, elle considère les troubles de l'apprentissage et du développement de façon globale, comme un tout composant une série de difficultés inter-reliées aux manifestations multiples. Mais il devient important de faire une étude précise et détaillée de toutes les manifestations de l'enfant de la naissance à l'entrée à l'école. Ces données cumulatives donneront certaines données de base nécessaires avant d'entreprendre toute démarche de diagnostic ou d'évaluation proprement dite. Une fois l'écolier à l'école, il existe une série (trop nombreuse peut-être) de tests pouvant analyser le jugement, l'intelligence, les habiletés perceptivo-motrices, visuelles, auditives et sensori-motrices, le développement du langage et les habiletés conceptuelles. Tous ces tests ne doivent pas être administrés à la fois et

surtout analyser indépendamment l'un de l'autre. C'est justement l'analyse et l'interprétation qui en font de bons instruments pouvant aider à porter un meilleur diagnostic des causes possibles pouvant entraîner un retard pédagogique.

Voici en résumé certains traits caractéristiques d'écoliers éprouvant des troubles réels d'apprentissage selon l'auteur cité plus haut.

Le monde francophone ne fait que commencer à explorer ce vaste domaine. Ce texte, en tentant de décrire la démarche d'évaluation des troubles d'apprentissage a souligné la complexité et l'étendue du problème.

Il est possible à partir des tests (mais non à partir d'un seul) soit par leur association, par leur analyse factorielle et leur corrélation d'apporter un diagnostic suffisamment complet qui permet l'élaboration d'un programme d'intervention.

Nous observons enfin que l'enfant souffrant d'un trouble réel d'apprentissage est intelligent voire même souvent d'intelligence supérieure, mais qu'il ne possède pas de schèmes bien structurés pour la solution de problèmes. Il aborde ce problème de façon désorganisée, incohérente, avec des mécanismes de l'ordre du perceptuel et de l'intuitif; il est aussi incapable de compensation automatique suffisante.

C'est aussi un enfant très verbal, curieux, inquisiteur, souvent très créateur et apte à utiliser la pensée divergente. Il est capable d'une curiosité que l'on qualifierait d'inquiétante. Les parents le décrivent souvent comme paresseux et désordonné; il démonte en pièces des appareils électriques pour les reconstruire.

On a l'impression qu'il se sent obligé de partir au début des choses. On note souvent une capacité particulière de rétention auditive, sans toutefois avoir une perception exacte des sons, c'est-à-dire qu'il apprend tout par coeur. Ceci nous paraît d'ailleurs souvent contredire les observations de certains professeurs qui l'accusent d'un manque d'attention et de concentration,d'être souvent dans la lune, ou de faire le clown au lieu d'écouter, de malpropreté dans ses travaux et de manque d'effort sérieux. Il semblerait plutôt que ces attitudes sont des mécanismes de défense, de manipulation, c'est-à-dire une des multiples façons de camoufler son problème réel si souvent mal compris de son entourage.

En général, il a une très mauvaise image de lui-même, avec sentiment d'impuissance, de retrait et de dépression. De plus, il est souvent d'une hypersensibilité extrême et somatise facilement ses troubles en maux de tête, d'estomac et autres. Il souffre souvent de boulimie qui se traduit en obésité. Il se plaint d'avoir peu ou pas d'amis et joue souvent avec des plus jeunes que lui.

Son style moteur fait preuve d'une désorganisation telle que les professeurs l'accusent de maladresse, de malpropreté. L'imagerie mentale lui est difficile et il a souvent de la difficulté à percevoir l'objet comme étant un tout, d'en organiser les parties en un ensemble global ou de faire la relation des parties au tout. Il ne semble pas avoir intégré les processus de construction d'un contenu spatial, de synthèse et de déduction pour arriver à une réponse. Il est incapable d'utiliser confortablement les concepts et de généraliser.

Cet enfant semble enfin avoir à faire face à un monde rempli de préjugés. Il essaie souvent en vain de composer mais ses mécanismes sont plutôt négatifs que positifs et jouent souvent contre lui. On serait tenté de croire qu'il choisit toujours le plus long chemin d'un point à un autre.

Il faut signaler, en guise de conclusion, que la personne responsable de l'identification de l'enfant ayant un trouble d'apprentissage doit pouvoir assurer la continuité de son intervention par un programme de rééducation ou par un ensemble de stratégies d'interventions adéquates.

Compte tenu de l'état actuel de nos connaissances, il semble douteux que l'auteur d'un diagnostic, si précis qu'il soit, puisse remettre l'entière responsabilité de l'intervention corrective à un autre spécialiste.

Il lui faut en plus assurer le lien entre l'enfant, les parents et les enseignants.

Deux autres documents de travail du ministère de l'Education reprennent en substance les mêmes idées concernant le diagnostic, les causes des troubles d'apprentissage chez l'écolier et des moyens à prendre pour y remédier.

Le premier document s'intitule: "On les dit aussi en échec scolaire", daté du 79-01-17 et qui justement affirme que les classes spéciales et le système parallèle en général n'ont pas donné les résultats escomptés (page 24). Etant donné qu'on ne peut dissocier l'échec de l'écolier de celui de l'école, c'est-à-dire de l'impossibilité où elle se trouve d'affecter à tous les écoliers une éducation qui leur permette le développement de leurs potentialités individuelles, il est temps que cette école s'examine sérieusement. Les questions sont posées non seulement aux spécialistes de l'adaptation scolaire mais elles concernent tous les maîtres, l'école en général et aussi la société dans son ensemble.

Ce document propose une vérification des valeurs fondamentales et une modification des attitudes véhiculées par l'école. Voici quelques points soulevés dans ce document.

. D'une part l'école devrait reviser ses valeurs pour opter sur un modèle basé sur le principe de l'évolution.

. Ne faudrait-il pas donner un sens positif à la notion d'échec? Tout apprenti a droit à l'erreur.

. Les services d'appoint devraient être réservés aux enfants qui vivent un véritable blocage dans leur processus de développement.

. Le rôle du maître devrait être celui de faciliter la démarche d'apprentissage qui est considérée comme une expérience <u>active</u> qui se passe toute entière dans la vie de l'apprenant.

. L'évaluation servirait à élaborer des plans d'interventions assurant la continuité de l'évolution et non une mesure de sanction et d'échec.

. L'école doit aussi devenir un milieu de vie correspondant au milieu social qu'elle dessert, et offrir des situations signifiantes à l'enfant.

. Le dépistage devrait avoir comme objectif premier le développement de plans d'interventions pédagogiques et de service de soutien.

. La complémentarité de tous ces services auprès de l'écolier devient donc essentielle à la qualité de la réponse apportée.

Afin de répondre à ces différents critères d'une école nouvelle au service de l'apprenant, une formule d'aide pour l'élève qui a des difficultés pourrait être la préparation d'un bilan fonctionnel (Document de travail 16-7505 du M.E.Q., octobre 80).

Le bilan fonctionnel tel que décrit dans ce document de travail devient à notre avis essentiel à la poursuite des apprentissages des écoliers en difficulté.

Toutes les étapes y sont très bien expliquées et elles viennent justement mettre en pratique toutes les idées émises ci-haut par une multitude de chercheurs et d'auteurs concernant ces problèmes d'apprentissage.

Ce document aurait avantage à être connu, diffusé et appliqué en tout ou en partie dans chacune des écoles du Québec. Tout y est clair, précis, bien ordonné et la démarche relativement facile à suivre.

Le grand mal que l'on retrouve lorsque l'on veut faire l'historique du cheminement de l'écolier qui est devenu à la longue étiqueté comme T.G.A. c'est justement cette impossibilité de retrouver la trace de son évolution.

Comme l'écolier change d'école physique au moins 3 fois pendant son cours élémentaire dans la ville de St-Georges (6 écoles sur 11), le directeur et le professeur ont souvent de la difficulté à connaître dès le début de l'année les véritables difficultés rencontrées par l'enfant.

On dit que l'écolier a des retards graves d'apprentissage mais personne ne peut dire quelles sont ses acquisitions. Qu'est-ce que l'enfant connaît ou sait? Quels sont ses points forts, dans quelle matière excelle-t-il?

On a toujours la même tendance à dire qu'il est faible. Mais où? Dans quelles circonstances? Dans quel genre d'exercices?

Ce bilan fonctionnel est l'outil indispensable à tous les écoliers éprouvant des difficultés passagères ou graves d'apprentissage.

Dans le système d'éducation québécois, plusieurs ressources matérielles et humaines sont mises à la disposition des écoliers mais il manque un certain lien entre tous ces intervenants et c'est par petites doses que l'on essaie de remédier à une situation de déséquilibre parfois assez marquée chez l'enfant.

On dit bien que l'élève, l'enseignant, les parents, les professionnels non enseignants et le directeur d'école se doivent de participer chacun à leur niveau à la fabrication de cet instrument de première valeur pour en arriver à proposer des solutions valables aux causes des retards d'évolution de l'écolier.

Nous concluons en affirmant que les écoliers qui éprouvent des retards pédagogiques marqués peuvent vivre dans une classe régulière mais qu'il leur faut de l'aide extérieur, des intervenants pré-identifiés lors de la fabrication du bilan fonctionnel.

C'est à cette condition essentielle que nous pourrons tous ensemble aider cet écolier aux prises avec des difficultés d'évolution dans ses apprentissages scolaires.

4.4 Résultats au présent stade

L'étude du calendrier des opérations nous permet de constater que plusieurs actions ont été effectivement entreprises depuis le début du projet.

Voici donc quelques résultats obtenus au présent stade.

- Chacun des milieux a été sensibilisé au problème des écoliers en difficulté (78-79), (80-81)

- Chacun des milieux a fait un pas en vue de l'intégration des écoliers en difficulté (septembre 1980)

- Un bilan de la situation a été fait dans chacune des écoles en juin 79 et en septembre 80

- Chacun des milieux s'est donné un modèle d'organisation différent et répondant à ses besoins (septembre 80)

- La commission scolaire a réparti les différents intervenants dans l'ensemble des écoles (psychologue ou conseiller d'orientation, éducateurs spécialisés, orthopédagogues et rééducatrice en langage) (août, septembre 80)

- Une fiche de cheminement a été montée pour chacun des écoliers en difficulté au niveau de la commission scolaire des Erables (septembre 79)

- Une action concertée est menée auprès du personnel de chacune des écoles en vue de l'implantation des nouveaux programmes. On informe, étudie et expérimente le processus d'apprentissage conduisant au développement des habiletés langagières et mathématiques. Cette action vise à changer les attitudes et les approches pédagogiques des intervenants (années 80-81, ... 83-84)

- Une démarche en vue de l'élaboration d'un plan de développement des services en adaptation scolaire dans une perspective de normalisation se poursuit actuellement avec tout le personnel de l'école Dionne

- Huit enfants autistiques reçoivent l'enseignement dispensé par la commission scolaire dans une institution privée.

- Le test d'attitudes a été administré à deux reprises (79-81)

- Les résultats sont connus de chacun des principaux et des professeurs (septembre 80)

- Les derniers résultats seront connus en septembre 81 par les intéressés

- Les actions à entreprendre afin d'améliorer certaines attitudes sont laissées à la discrétion des intervenants de chacun des milieux

- Chacun des titulaires de la commission scolaire des Erables doit faire un grand effort pour continuer d'améliorer son approche pédagogique et ses stratégies d'enseignement face aux écoliers rencontrant des difficultés majeures dans leurs apprentissages

- Les résultats d'étude et d'analyse concernant les différents groupes d'écoliers (M.S.A., Déf. légers, T.C.A.) sont connus à ce stade-ci et sont positifs face à l'intégration des écoliers éprouvant des difficultés d'adaptation et/ou d'apprentissage

- Certaines conditions ont été posées lors de l'analyse des besoins de chacun de ces groupes dans le présent rapport. Ces conditions doivent être respectées si l'on veut le succès de l'intégration des dits écoliers

5.0 Impact social

Chacun des modèles d'organisation prévoit une démarche particulière de communication avec les parents. Voici les principales actions posées en regard de cette information.

- Sensibilisation et information des parents pour la préparation de l'entrée de leur enfant à la maternelle(film, documentation)

- Participation d'au moins un parent d'enfant ayant des troubles à l'apprentissage ou d'adaptation, au comité d'école

- Communication et souvent rencontre, par le psychologue des parents de l'écolier qui lui est référé

- Information et demande de collaboration de la part de la rééducatrice, aux parents ayant un enfant éprouvant des difficultés langagières

- Communication aux parents lorsque leur enfant a besoin d'interventions spéciales et possibilité de se faire entendre

- Possibilité de communication téléphonique ou écrite en tout temps de l'année, de la part de chacun des intervenants et/ou des parents

- Rencontre possible de parents lors de la remise des bulletins à chaque étape

- Invitations des parents à participer à plusieurs activités scolaires et para-scolaires au cours de l'année

- Organisation par le service aux adultes de la commission scolaire régionale Chaudière de cours portant sur les méthodes employées en français et en mathématique au premier cycle

L'implication des parents n'est pas toujours facile, mais tout est mis en oeuvre pour améliorer les communications.

6.0 Commentaires généraux

Le projet d'intégration se réalise actuellement dans toutes les écoles physiques du territoire (11). L'aide fourni par les différents conseillers pédagogiques rejoint toutes les écoles.

Par contre, étant donné l'ampleur du projet, le comité a décidé que le rapport ne comporterait que 3 des 11 modèles. Il devient évident que nous avons choisi 3 modèles d'intégration différents et significatifs, tant au point de vue de l'organisation , du milieu semi-urbain ou rural, du nombre d'écoliers et des niveaux d'enseignement. Tous ces critères deviennent importants dans chacun des modèles.

Chacun des modèles d'organisation proposés étant différents, significatifs et adaptés à l'école impliquée, il faut être attentif aux réactions, aux difficultés, aux succès académiques ou sociaux de chacun des écoliers. Cette partie est pour nous des plus importantes pour le succès du projet. La recherche et la mise en place de situations significatives, riches et diversifiées demeure une condition essentielle à une bonne adaptation des écoliers en difficulté dans des classes régulières. Il faut continuer à travailler avec le professeur pour

l'aider à modifier certaines interventions, certaines attitudes qui pourraient compromettre le succès de toute l'opération.

Dans notre mode d'organisation et pour le succès à long terme de cette opération, l'intégration des écoliers en difficulté, chacun des intervenants, extérieurs à la classe régulière: orthopédagogue, psychologue, éducateur spécialisé, rééducatrice du langage jouent un rôle important. Ces aides extérieures sont nécessaires à l'écolier et au titulaire. Chacun de par sa formation spécialisée apporte l'aide et le support auxquels a droit l'écolier en difficulté et le titulaire régulier.

Il ne faut pas oublier que quel que soit le mode d'organisation, il y aura toujours des écoliers éprouvant certaines difficultés d'adaptation et/ou d'apprentissage. Ces écoliers doivent recevoir l'aide et l'attention nécessaires.

Nous avons prouvé la pertinence du travail de chacun de ces intervenants et nous demandons que les mêmes services soient disponibles dans les années à venir.

De plus, certains écoliers ne pourront jamais être intégrés dans une classe régulière. Nous vivons cette expérience à l'école Dionne actuellement.

Aussi quelques écoliers devront continuer à recevoir l'enseignement en dehors des écoles physiques de la commission scolaire. Ex: les enfants autistiques.

Assurer l'enseignement à tous les écoliers d'un territoire déterminé, ne signifie pas qu'il faille les intégrer coûte que coûte dans une école régulière.

Enfin, il nous semble aller de soi, que l'intégration de chacun des écoliers soit dans une classe régulière ou dans une école régulière ou même dans une institution privée exige un encadrement et une coordination toute spéciale si nous voulons faire de cette opération une franche réussite. Dans notre milieu, pour ne parler que de lui, cette coordination a grandement avantage à être assurée par un professionnel non enseignant: celui responsable de l'adaptation scolaire sous la supervision du directeur de l'enseignement.

Un bilan fonctionnel devrait être monté pour chacun des écoliers éprouvant des difficultés d'évolution dans leurs apprentissages scolaires.

7.0 Recommandations

Que tous les personnels supplémentaires (2 éducateurs spécialisés + 1 rééducatrice en langage), permis pour cette recherche, continuent leur travail auprès des écoliers en difficulté pour l'an prochain.

Cette recommandation pourrait se réaliser plus facilement si des montants spéciaux étaient consacrés à cet effet par le service à la recherche du ministère de l'Education du Québec ou par tout autre mécanisme de subvention disponible aux commissions scolaires qui en feraient la demande.

Une autre façon serait de "normaliser" l'engagement d'un tel personnel (éducateur spécialisé et rééducatrice en langage) dans les commissions scolaires.

Que tous les écoliers puissent bénéficier de l'aide dont ils ont besoin, dans leur milieu le plus naturel et pour ce faire, qu'un bilan fonctionnel soit élaboré pour chacun afin d'assurer le suivi nécessaire à son évolution.

Que les écoliers mésadaptés socio-affectifs reçoivent l'attention et l'aide nécessaires tout en demeurant dans des classes régulières (voir pages 239 à 270).

Que les écoliers déficients légers reçoivent l'attention et l'aide nécessaires dans des classes régulières jusqu'en 4e année inclusivement. A partir de 11 ans, il faudrait prévoir un aménagement de leur horaire qui permettrait de les regrouper pour une ou les deux matières de base (voir rapport pages 271 à 318).

Que les écoliers dits troubles graves à l'apprentissage puissent demeurer dans un groupe régulier mais qu'ils reçoivent l'aide adéquate. (voir pages 319 à 349)

Pour éviter ces retards scolaires de deux ou trois ans, que le bilan fonctionnel soit organisé et suivi dès que l'écolier éprouve des difficultés ne lui permettant plus de fonctionner adéquatement dans le groupe régulier et que ce bilan puisse servir jusqu'à ce que s'estompe les difficultés rencontrées.

Que les écoliers déficients moyens et ayant des déviations multiples soient intégrés dans une école régulière selon le système en vigueur dans le modèle Dionne.

Que les écoliers handicapés physiques fréquentent l'école régulière et que cette dernière soit munie des commodités physiques adéquates.

Que le rapport du comité d'étude du plan directeur pour les cinq commissions scolaires et la commission scolaire régionale du territoire de la Chaudière, section déficience mentale légère soit diffusé, étudié et en grande partie, appliqué dans nos écoles.

Que la section mésadapté socio-affectif du même plan directeur soit diffusée, étudiée et appliquée dans nos écoles.

Que chacune des écoles du territoire de la commission scolaire des Erables continue leur plan d'intégration des écoliers et qu'elle soit attentive aux besoins des écoliers en leur organisant l'aide dont chacun a besoin.

Que cette intégration soit supervisée par le directeur de l'école aidé par le professionnel en adaptation scolaire et les autres professionnels qui interviennent chacun à leur niveau comme soutien aux différents intervenants auprès de l'écolier.

Que ce rapport final soit distribué dans chacune des écoles physiques du territoire de la commission scolaire des Erables.

Que ce rapport soit étudié, discuté, commenté par tous les intéressés à l'éducation dans notre milieu et qu'il y ait prise de décision et application des recommandations.

COMMISSION SCOLAIRE DES ERABLES

PROJET PILOTE: INTEGRATION DES ELEVES EN DIFFICULTES D'APPRENTISSAGE 1980-1981

ALLOCATIONS SUPPLEMENTAIRES ALLOUEES PAR LE MINISTERE POUR 1980-1981

ARTICLE I	21 315$	1 enseignant
ARTICLE II	30 240$	2 techniciens
	8 000$	1 chercheur
	59 555$	total

ETAT DES DEPENSES DU PROJET

Poste budg.	Nature des dépenses	Montant
15000 130	Salaire régulier - 1 enseignant	29 443$
	Congés monnayables	442$
17000 162	Salaire régulier - 2 techniciens	22 085$
	Congés monnayables Vacances Autres accrues	2 351$
54000 140	Salaire - 1 chercheur	8 000$
15000 201 17000 201 54000 201	Bénéfices marginaux - 6%	3 739$
	TOTAL	66 060$

Pierre Paré
directeur des services financiers
le 26 août 1981

9.0 Identification

Responsable du projet

Madame Henriette B. Bolduc,
Conseiller pédagogique en adaptation scolaire,
Tél. (418) 228-8834

Chercheur attitré

Monsieur Ghislain Roy,
Brevet A, Bacc. en pédagogie,
Bacc. spécialisé en mathématique,
Bacc.Es arts,
Tél. (481) 228-8834

Signature du Directeur général Patrick Rodrigue

Date 91-08-26

10.0

La résolution du comité exécutif de la commission scolaire des Erables vous parviendra dès le début d'octobre 1981.

Cette résolution approuvera le présent rapport ainsi que celui d'étape de janvier 1981.